

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»



Г. Ю. Кравченко

**АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ
ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Монографія

Київ
«Педагогічна думка»
2015

УДК 378.091:37.07
ББК 74.04
Кр78

*Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою
Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
як наукове видання для системи післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 6 від 16.09.2015 р.)*

Рецензенти:

- Галус О. М.** — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
- Сорочан Т. М.** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України;
- Тимошко Г. М.** — доктор педагогічних наук, професор кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Кравченко Г. Ю.

- К 78 Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні : монографія / Г. Ю. Кравченко ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 300 с. — Бібліогр. : С. 270–299.

ISBN

У монографії розглянуто питання розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти. Висвітлено питання практики організації та розвитку кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах. Розкриваються теоретичні аспекти адаптивного управління та його вплив на розвиток кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти. Описуються модель та технологія формування професійної компетентності слухачів в умовах підвищення кваліфікації. Сформульовано основні підходи до управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників кафедр та слухачів курсів підвищення кваліфікації. Визначено інноваційні технології в управлінні освітньою діяльністю слухачів. Розглянуто інструментарій визначення якості розвитку професійної компетентності слухачів.

Монографія призначається слухачам, науково-педагогічним працівникам та керівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти, викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, керівним кадрам освіти, та всім хто цікавиться проблемою адаптивного управління розвитком інститутів післядипломної освіти.

УДК 378.091:37.07
ББК 74.04

© Г. Ю. Кравченко, 2015
© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2015
© Педагогічна думка, 2015

ISBN

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ 1. РОЗВИТОК ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ	17
1.1. Ретроспективний аналіз становлення післядипломної педагогічної освіти	17
1.2. Система функціонування та прогностичного регулювання діяльності кафедр у складі інститутів післядипломної педагогічної освіти	28
1.3. Практика організації та розвитку кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах	41
1.4. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти ...	59
Резюме до першого розділу	72
Розділ 2. АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КАФЕДРАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	76
2.1. Сутнісна характеристика адаптивного управління розвитком кафедральної системи	76
2.2. Вплив адаптивного управління на розвиток діяльності кафедральної системи ІППО	97
2.3. Моделювання процесу адаптивного управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти	105
Резюме до другого розділу	113
Розділ 3. МОДЕЛЬ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІНСТИТУТАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	115
3.1. Модель формування професійної компетентності педагогічних працівників навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації на засадах андрагогіки	115
3.2. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як необхідна складова професійного розвитку	131

3.3. Дистанційне навчання як засіб забезпечення інформаційної та самоосвітньої компетентності керівних і педагогічних кадрів системи загальної середньої освіти	143
3.4. Педагогічне оцінювання якості навчальних досягнень слухачів в умовах підвищення кваліфікації	158
3.5. Особливості організації самостійної роботи педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації	170
Резюме до третього розділу	177
Розділ 4. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ	180
4.1. Технологія організації проектної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти	180
4.2. Технологія «Портфоліо» як шлях підвищення професійної компетентності слухачів	205
4.3. Роль технології освітнього коучингу в професійному розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти	211
Резюме до четвертого розділу	215
Розділ 5. ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	219
5.1. Управління якістю післядипломної педагогічної освіти на основі застосування моніторингових процедур	219
5.2. Базові кваліметричні моделі визначення динаміки розвитку професійної компетентності слухачів та управлінської компетентності керівників навчальних закладів	222
5.3. Комплекс поточного контролю навчальних досягнень керівників загальноосвітніх навчальних закладів	232
5.4. Картка діагностичного контролю знань керівників загальноосвітніх навчальних закладів	240
5.5. Щоденник слухача курсів підвищення кваліфікації	245
Резюме до п'ятого розділу	253
ПІСЛЯМОВА	256
ГЛОСАРІЙ	260
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	270

СЛОВО ВІД АВТОРА

Авторка висловлює щиру подяку своїм колегам і колективу Харківської академії неперервної освіти та її ректору, кандидату педагогічних наук, доценту, заслуженому працівнику освіти Любов Денисівні Покроєвій за підтримку реалізації наукового напрямку дослідження.

Особлива подяка науковому консультанту Єльниковій Галині Василівні, доктору педагогічних наук, професору Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, яка надихала на здійснення наукового дослідження з питань адаптивного управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Окремі слова глибокої вдячності завідувачу кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи доктору педагогічних наук, професору Рябовій Зої Вікторівні, за стимулювання та моральну підтримку в апробації та узагальненні результатів дослідження.

Авторка вдячна своїм батькам, які спрямували шлях до науки та своїй сім'ї за розуміння та підтримку.

ВСТУП

В усіх сферах освітньої діяльності спостерігаються фундаментальні зміни, що є взаємно детермінуючими й приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем, що значно ускладнює управління сучасними освітніми закладами та ставить перед керівниками принципово нові завдання. Це створює методологічну основу для перспективного розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст їх функціонування в умовах перетворення вітчизняної економіки.

У Концепції післядипломної освіти визначено цілі та завдання розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, удосконалення функціонування загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності в різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування. Усі передбачені зміни ґрунтуються на положеннях Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», проекті Концепції розвитку освіти до 2025 року, «Про наукову і науково-технічну діяльність», положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки з урахуванням міжнародного управлінського досвіду та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності. Сама система управління післядипломною педагогічною освітою будується відповідно до законів України «Про вищу освіту» та поєднує централізовані й децентралізовані форми керівництва фаховим зростанням спеціалістів на рівні регіонів, областей та районів відповідно до потреб галузей.

На думку багатьох дослідників, інститути післядипломної педагогічної освіти як об'єкт управління істотно відрізняються від виробничих організацій та від інших об'єктів управління освітою. Відмінності відбиваються на змісті й методах вирішення управлінських завдань, що потребує розробки відповідного наукового підґрунтя.

У науковій літературі досить ґрунтовно представлені теорія соціального управління, методологія наукового управління освітою, теоретичні основи управління розвитком освітніх систем та якістю освіти, управління професійним розвитком, системно-цільове управління педагогічною освітою тощо.

Так, у дослідженнях останніх років розглядалися загальні питання управління вищою освітою (С. Андрейчук, П. Вишневський, В. Мануйленко, В. Олійник, І. Трегубенко та ін.); модернізації навчального процесу у вищих закладах освіти (О. Жигло, А. Зубко, Н. Дворнікова та ін.); окремі аспекти організації навчального процесу (І. Драч, О. Євдокимов, О. Островерх та ін.).

Аналіз наукових джерел дозволив визначити декілька напрямів здійснення дослідження та виділити низку робіт, у яких науковці розглядають навчальний заклад післядипломної освіти як соціальну систему, яка має постійно розвиватися.

Перший напрям нашого дослідження акцентує увагу на роботах В. Афанасьєва, О. Анісімова, В. Буданова, В. Келле, В. Кременя, М. Кагана, В. Казаряна, В. Лугового, Д. Гущина, І. Пригожина, К. Райхерта, А. Урсули, А. Уймова, Г. Хакена, В. Ядова, що аналізують суспільство як цілісну відкриту систему, яка здатна до саморегулюючії, самоорганізації та саморозвитку.

Роботи другого напрямку пов'язані з теоретико-методологічними дослідженнями адаптивного управління в освіті як ефективного способу управління відкритими системами в нестабільній ситуації. Ми визначили, що були сформовані поняття про адаптивне управління, виокремлено його закономірності та принципи (Г. Єльнікова, Т. Борова, Г. Полякова, Л. Фесік); напрацьовані матеріали з адаптивного управління педагогічними системами (П. Третяков, С. Мітіна, Н. Бояринцева); і питання технології адаптивного управління (Г. Єльнікова, О. Касьянова, В. Петров, З. Рябова, Г. Сухович, І. Лапшина); розроблені педагогічні технології адаптивної школи (Т. Шамова, Т. Давиденко, М. Капустін, Є. Ямбург).

Третій напрям вивчення проблеми пов'язаний з обґрунтуванням теоретико-методичних основ професійної діяльності науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної освіти. Набуття компетентності

науково-педагогічними працівниками є умовою їхнього професійного розвитку. Наукове підґрунтя розв'язання проблеми компетентнісного підходу складають праці Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої О. Локшиної, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун, Л. Хоружої.

Усі зазначені напрями недостатньо висвітлюють діяльність системи інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз сучасних праць управління навчальним закладом післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, М. Гадецького, Г. Дмитренка, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної, М. Поташника, П. Третьякова, Т. Шамової) доводить, що першочерговими питаннями, які потребують теоретичного й практичного вирішення, є:

- необхідність поступового переведення післядипломної освіти в конкурентоздатну площину;
- вивчення факторів, що створюють нестабільні умови функціонування кафедри інститутів післядипломної педагогічної освіти та формування в науково-педагогічних працівників компетентності приймати адекватні рішення в ситуації невизначеності;
- підсилення внутрішніх процесів самоорганізації й саморегулювання в процесі управління розвитком кафедри та учасників навчально-виховного процесу інститутів післядипломної педагогічної освіти;
- доцільність застосування адаптивного управління з урахуванням критеріїв оцінювання рівня розвитку структурних підрозділів, що складають кафедральну систему ППО, для професійного зростання науково-педагогічних працівників кафедр та розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти;
- необхідність наукового обґрунтування особливостей управлінської та професійної компетентності керівників та науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти.

Незважаючи на широке коло досліджень учених, які розвивають різні аспекти адаптивного управління соціально-педагогічними системами, дотепер не існує цілісного, об'єктивного дослідження теорії адаптивного управління розвитком та не визначені технології адаптивного управління розвитком кафедри інституту післядипломної педагогічної освіти, а також

недосконалі методики підвищення професійної компетентності педагогічних працівників в умовах кафедр ІППО.

Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання **низки суперечностей**, які мають місце в теорії та практиці післядипломної освіти, а саме між:

- необхідністю переходу післядипломної освіти на рівень конкурентоздатності й нерозробленістю механізмів щодо адаптації кожної ланки інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема кафедр, до цих вимог;

- потребою у створенні дієздатної в ринкових умовах кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти та відсутністю науково обґрунтованої моделі адаптивного управління розвитком кафедри, яка б результативно взаємодіяла з іншими кафедрами, а також сприяла інтегративному розвитку суб'єктів організаційно-педагогічної діяльності: навчальної, наукової та методичної роботи інституту;

- вимогами державних і світових стандартів до професійної компетентності викладачів вищих наочальних закладів, що дозволяли бути не тільки компетентними, а й професійно мобільними;

- необхідністю подолання розриву між теоретичною підготовкою керівних та педагогічних кадрів навчальних закладів і практичною реалізацією здобутих знань у професійній діяльності.

Подолання виявлених об'єктивно існуючих суперечностей вимагає обґрунтування теоретичних і методичних засад адаптивного управління розвитком кафедри інституту післядипломної педагогічної освіти як багатоаспектної відкритої цілісної системи, пошуку методологічних підходів, концептуальних положень і принципів, які сприятимуть підготовці керівників до взаємодії та співпраці з науково-педагогічними працівниками, співробітниками й студентами/слухачами у напрямках їхньої професійної діяльності.

Враховуючи, що проблема адаптивного управління актуальна та недостатньо вивчена щодо розвитку кафедр у системі післядипломної педагогічної освіти, ми обрали тему дослідження: «Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні».

Мета дослідження полягає в розробці науково обґрунтованої та практично апробованої системи адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО та професійним розвитком слухачів як базових чинників діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідне вирішення таких **завдань**:

1. Визначити стан теоретичної розробленості досліджуваної проблеми й нормативно-методичного забезпечення управління розвитком кафедральної системи в післядипломній педагогічній освіті України.

2. Здійснити аналітичний огляд літературних джерел й обґрунтувати поняття: «кафедральна система інституту післядипломної педагогічної освіти», «адаптивне управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти», «моніторинговий інструментарій управління».

3. Розкрити сутність організації навчального процесу підвищення кваліфікації слухачів.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та запровадити в практику комплекс діагностичного інструментарію.

Об'єктом дослідження розвиток інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Предметом дослідження — адаптивне управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти та професійним розвитком слухачів.

Концепція дослідження. Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що адаптивне управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на діалогічній взаємодії (студент/слухач — науково-педагогічний працівник, науково-педагогічний працівник — науково-педагогічний працівник, керівник — науково-педагогічний працівник, керівник — керівник), у ході якої відбувається взаємоузгодження їх цілей, що спрямовані на вирішення спільно визначених завдань.

Результативне спрямування професійного розвитку шляхом діалогічної адаптації можна здійснити двома способами: 1) насичення простору професійного розвитку потрібними навчальному закладу

післядипломної освіти та суспільству «випадковостями» або 2) визначити параметри, фактори руху і скласти адаптивні моделі всіх управлінських рівнів функціонування кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти: зам. директора, завідувача кафедри, викладачів, студентів/слухачів, що приведе до підвищення результативності діяльності окремої кафедри та обумовить розвиток кафедральної системи відповідно до вимог сучасного суспільства. Враховуючи зазначене вище і забезпечивши адаптацію моделей «на себе» кожним виконавцем, можна процес професійної діяльності «відпустити» на вільний розвиток, використовуючи поточний самоаналіз і самокоригування. Зовнішній контроль і прогнозування проводити тільки за результатом. Самоорганізація й саморозвиток забезпечать основу позитивних змін кожної кафедри, їх інтеграцію в кафедральну систему з її подальшим розвитком.

Специфіка й складність управління соціальними системами, до яких належить і кафедральна система, визначається необхідністю здійснювати дві суперечливі функції.

Перша функція — забезпечення діяльності системи шляхом створення умов, які сприяють здійсненню реалізації соціальних функцій системи (освітньої, юридичної, політичної тощо). Основою для здійснення вказаної управлінської функції є стандарти, норми, правила, які можуть мати різну форму, а загальне завдання управління полягає в усуненні відхилень від встановлених норм (реактивне управління) або в попередженні можливих відхилень.

Друга функція — забезпечення розвитку системи, яка припускає істотні зміни в структурі, що склалися на зв'язках та сформувалися відповідно до встановлених норм діяльності. Таким чином, завдання забезпечення розвитку системи суперечить завданню забезпечення її функціонування.

Концепція дослідження спирається на фундаментальні філософські ідеї, передусім філософії освіти та управління, філософської антропології, а також відбиває взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до вивчення досліджуваної проблеми. В основу дослідження покладені методологія та загальна теорія управління, теорія

управління освітніми системами, теорія спрямованої самоорганізації, теорія адаптивного управління, маркетингові дослідження в освіті тощо.

Концепція адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІІІО включає **методологічний, теоретичний і практичний концепти**.

Методологічний концепт дослідження ґрунтується на методолого-теоретичних підходах:

- діалектичні закони як вчення про універсальні зв'язки буття та розвиток; теоретичні й методологічні основи пізнання та діяльності;
- найзагальніші закони розвитку природи, суспільства, які розкривають взаємний зв'язок між структурними рівнями буття, що забезпечує матеріальну єдність світу і є джерелом саморуху й розвитку об'єктів;
- синергетична концепція самоорганізації у відкритих системах на основі неврівноваженості; законів поведінки людини в соціальних системах (загальні закони та закони зв'язку);
- кібернетичні закони зворотного зв'язку як наука про управління, зв'язок і переробка інформації;
- закони зв'язку із зовнішнім середовищем: закон урівноваженості зовнішнього середовища; закон відповідності вимогам середовища; закон адаптації, коли всі реакції людини спрямовані на уникнення або знищення зовнішніх шкідливих впливів для досягнення сприятливих умов і збереження себе як індивіда та особистості;
- концепція антропосоціального управління суспільством; системний підхід і системний аналіз;
- психолого-педагогічні закономірності, принципи, функції управління соціально-педагогічними системами (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Г. Щокін та ін.);
- теорія і методика моделювання управлінської діяльності (В. Пікельна, Н. Хміль, В. Штофф та ін.);
- вихідні положення теорії навчального процесу (В. Безпалько, Л. Зоріна, В. Лернер, П. Москаленко, М. Скаткін та ін.);
- чинні нормативно-правові документи, які регламентують діяльність системи освіти України взагалі й післядипломної зокрема.

Теоретичний концепт становлять ідеї і наукові узагальнення щодо:

- методології та загальної теорії управління (В. Афанасьєв, В. Беспалько, А. Богданов, Б. Гаєвський, Д. Гвішиані, В. Кнорринг, Б. Коротяєв, М. Мескон, Б. Мильнер, Г. Райт, Д. Сульє, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет, Ф. Хедоурі, Ф. Хміль);
- теорії управління освітніми системами (Ю. Бабанський, В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Маслов, В. Пікельна, П. Третяков, Є. Хриков, ін.);
- теоретико-методологічні засади визначення сутності маркетингу (Г. Армстронг, Б. Берман, В. Вонг, П. Друкер, Дж. Еванс, Ф. Котлер, Р. Моррис, Ф. Махлуп, Ел Райс, Дж. Сондерс, Дж. Траут та ін.);
- технології адаптивного управління (Г. Єльнікова, Г. Полякова, В. Петров, І. Лапшина);
- проведення маркетингових досліджень в освіті (Б. Братаніч, М. Волкова, С. Захаренков, А. Звездова, С. Ільяшенко, М. Карпішенко, Т. Оболенська, О. Панкрухин, З. Рябова, П. Третяков, М. Туберозова, Н. Шарай та ін.);
- конкретно-історичні дослідження розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України (Н. Бібік, Л. Ващенко, М. Гадецький, С. Гончаренко, Л. Даниленко, М. Дробноход, Г. Єльнікова, І. Жерносек, А. Зубко, Р. Зуб'як, Н. Клокар, Н. Коломінський, С. Крисюк, В. Кричевський, М. Лапенко, В. Маслов, В. Олійник, Л. Покроєва, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, Т. Сорочан, Т. Хлебнікова, І. Якухно та ін.);
- теоретичні праці з питань кібернетики (А. Берг, Е. Ешбі), синергетики (І. Пригожин, Г. Хакен, В. Лутай);
- парадигмальні аспекти якості взагалі та якості освіти зокрема (Г. Азгальдов, С. Воровщиков, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Овчарук, Е. Райхман, Н. Селезньова, О. Суббето, Д. Татьянченко та ін.);
- кваліметрії, у т.ч. кваліметричний підхід до оцінювання якості навчального процесу (О. Ануфрієва, Т. Борова, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Єльнікова, Т. Полякова, З. Рябова та ін.);
- моделювання діяльності соціально-педагогічних систем (Н. Амінов, Т. Борова, О. Дахін, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Монахов, В. Пікельна,

Г. Полякова, В. Ростовська, Роберт Ю. Шеннон та ін.);

– компетентнісний підхід (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун, Л. Хоружої).

Практичний концепт дослідження розкриває:

– необхідність розроблення та запровадження в практику діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти технології адаптивного управління, яка забезпечить розвиток кафедр, створення кафедральної системи та сприятиме безпосередньому розвитку самого навчального закладу;

– лінійну залежність між рівнем задоволення потреб керівників та науково-педагогічних співробітників кафедри в професійному саморозвитку, організацією діяльності навчального закладу на основі вивчення освітніх професійних потреб співробітників;

– між потребами студентів/слухачів у професійному розвитку та науково-методичними можливостями кафедр.

Концептуальна ідея роботи та її основні наукові положення дали підстави для формулювання **загальної гіпотези дослідження**, що полягає в припущенні: науково-методологічне обґрунтування системи розвитку професійної компетентності педагогів в умовах адаптивного управління кафедральною системою інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні можливе за умови:

– визнання адаптивного управління результативною системою управління для розвитку кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти;

– розроблення концепції адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти на основі виокремлення та теоретичного обґрунтування моніторингових управлінських впливів;

– виокремлення й обґрунтування закономірностей, принципів, функцій і методів адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти;

– теоретичного обґрунтування ролі кафедри в розвитку професійної компетентності керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх

навчальних закладів;

– розробки та застосування моніторингового інструментарію у вигляді факторно-критеріальних моделей для визначення якості управління освітньою діяльністю ІППО.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в отриманні: науково-методичних матеріалів з організації адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти, які можуть бути використані в практичній роботі закладів ІППО різних регіонів України; навчально-методичного забезпечення основ адаптивного управління розвитком кафедральної системи, що можуть застосовуватися в інститутах післядипломної педагогічної освіти для підвищення управлінської й професійної компетентності керівних та науково-педагогічних кадрів та обґрунтуванні теоретико-методологічних засад компетентнісного та андрагогічного підходів щодо організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації.

При написанні монографії було використано великий обсяг фахової літератури, а саме з питань адаптивного управління та професійного розвитку педагогів.

У першому розділі аналізується система післядипломної педагогічної освіти в Україні. Певна увага приділяється особливостям функціонування та прогностичного регулювання діяльності кафедр та питанням практики організації кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти.

У другому розділі розглядається адаптивне управління, його вплив на розвиток кафедральної системи ІППО. Надається порівняльна характеристика функцій традиційного та адаптивного управління, визначаються закономірності та принципи адаптивного управління розвитком кафедральної системи. У зв'язку з цим розкривається значення моделювання процесу адаптивного управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти.

У третьому висвітлюється питання формування професійної компетентності педагогічних працівників в умовах кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти. Зазначається, що модель

навчання керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації побудована на засадах андрагогіки та розглядається нами як єдина система взаємозв'язаних структурних складових, що перебувають у постійному розвитку. Особлива увага приділяється дистанційному навчанню та значенню інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів як необхідної складової професійного розвитку.

Четвертий розділ присвячений інноваційним технологіям в системі підвищення кваліфікації вчителів. Розглядається технологія організації проектної діяльності в системі педагогічної освіти та технологія «case-study» — «досьє успіхів» як шлях підвищення професійної компетентності керівників та педагогічних працівників навчального закладу. Розкривається значення технології коучингу в професійному розвитку та саморозвитку особистості вчителя.

У п'ятому розділі подається інструментарій визначення якості навчального процесу. В основу розроблення інструментарію покладено моніторинг як механізм управлінського процесу освітньої діяльності.

У висновках сформульовано загальні підсумки та перспективи подальшого дослідження.

Сподіваємося, що монографія буде корисною проректорам, завідувачам кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівникам навчальних закладів, слухачам курсів підвищення кваліфікації та всім, хто хоче змінити підходи в управлінні кафедрами та вищими навчальними закладами України.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

1.1. Ретроспективний аналіз становлення післядипломної педагогічної освіти

Модернізація післядипломної педагогічної освіти набуває великого значення в процесі реформування освіти в Україні. Змінюється стратегія роботи системи післядипломної педагогічної освіти: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі; виявлення освітніх потреб; вивчення специфіки освітніх процесів в системі післядипломної освіти; участь в розробці регіональних програм розвитку освіти тощо [2; 3].

Ретроспективний аналіз післядипломної освіти педагогічних кадрів Україні, проведений вітчизняним науковцем С. Крисюком, підтверджує, що «в організаційно-структурному плані вона розвивалася як цілісна соціальна система з характерними для неї інтегрованими якостями й компонентами (цілі діяльності, зміст, організаційні форми та методи роботи, умови, результати функціонування тощо). Еволюції післядипломної освіти характерне підвищення рівня її цілісності, поява нових компонентів, прискорення темпів розвитку, що відкриває можливості для прогностичного дослідження процесів і явищ цієї галузі освіти» [118, с. 184].

В основному погоджуючись з цим твердженням, зауважимо лише, що сьогодні провідними є тенденції децентралізації післядипломної педагогічної освіти (ППО), і, як наслідок, деяке зменшення цілісності та взаємоузгодженості.

Коротко розглянемо основні віхи становлення системи післядипломної педагогічної освіти України та розвитку її управлінської структури, скориставшись для цього існуючою періодизацією [118], що дасть змогу в подальшому визначитися з питанням появи й розвитку інститутських кафедр та кафедральної системи:

- до 1917 р. — період пошуків змісту організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- 1917–1920 рр. — період формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів. Встановлено, що в цей період окремі відомства, ініціативні педагоги організовували літні педагогічні курси для ознайомлення вчителів із кращими засобами навчання, оновлення та поповнення знань (курси при управлінні навчального округу м. Київ, 1913 р, Київський учительський інститут, 1915 р., у м. Херсоні, 1913/1914 рр.). У 1919 р. було розроблено «Тимчасове положення ... про керування вищими навчальними закладами», відповідно до якого всім ВНЗ пропонувалося вести роботу в трьох напрямках: науковому, науково-навчальному й просвітницькому;

- 1920–1930 рр. — період формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Тимчасові вищі педагогічні курси, інститути фізико-математичних наук, інститути гуманітарно-суспільних наук, академії теоретичних знань та інститути народної освіти являли собою різні «експериментальні» форми підготовки керівників у галузі управління освітою в період з 1920 по 1933 рр.;

- 1931–1985 рр. — період створення тотальної авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Протягом часу, обмеженого 1931–1985 роками, відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР відбулася її централізація й жорстке підпорядкування центральним органам. З середини 50-х років значну роль в організації підвищення кваліфікації відіграють обласні інститути удосконалення вчителів. У їхній роботі значне місце займає підвищення кваліфікації вчителів та керівних працівників народної освіти у формі короткотермінових семінарів (від трьох до шести днів);

– 1985–1992 рр. — період становлення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

– 1992 р. — до нинішнього часу — період створення системи післядипломної освіти в умовах відродження і розбудови національної освітньої системи України.

Розглянемо змістову характеристику зазначених вище періодів.

Підвищення кваліфікації педагогів до 1917 року представлено губернськими й повітовими курсами за ініціативою передових педагогів. Відбувається навчання змісту дисциплін і технологій, які дають найкращі результати в педагогічній практиці.

Наступний період (1917–1920 рр.) відзначався національним спрямуванням змісту роботи, вивченням українознавства. Основною формою були літні курси перепідготовки та підвищення кваліфікації [120]. Для управління освітою у 1917 році був створений Генеральний секретаріат освіти, який проіснував близько 1 року. З січня 1918 року він реорганізується в Міністерство народної освіти, яке також існує один рік. У січні 1919 року уряд організує Народний комісаріат освіти України [120 с. 56].

Як відзначає М. Лапенко, у роки громадянської війни не було умов для створення загальнодержавної системи перепідготовки педагогічних кадрів. Однак розвивалася практика курсової підготовки. Кількість курсів постійно зростала: у 1919 р. — 200, у 1920 р. — 300. За декілька років потому, було проведено 180 губернських і 144 повітових курсів. Вони охопили більш 55 тисяч працівників соціального виховання, 80% з них склали вчителі початкових класів сільських шкіл [123].

Продовжувалася й практика проведення з'їздів учителів, на яких прямо чи опосередковано обговорювалися питання їх професійної підготовки.

Значним етапом у створенні державної системи підвищення кваліфікації став III Всеросійський з'їзд Спілки працівників освіти, що проходив у 1921 році. На ньому був узагальнений досвід роботи за 4 роки (1917–1921 рр.) і запропоновано об'єднати всі форми підвищення кваліфікації «у струнку систему колективної педагогічної роботи з постійно

діючими керівними відповідальними організаціями в центрі і на місцях» [36, с. 15].

Період з 1920 по 1930 роки характеризується переходом до масового підвищення кваліфікації вчителів [120]. До 1923 року утворилася семиступенева система управління народною освітою. Процес управління був дуже обтяжливим, тому після утворення округів та районів постало питання про скорочення управлінського апарату і відповідно рівнів управління [120, с. 56].

У вересні 1930 року система управління народною освітою в Україні складалася лише з двох ступенів, — це Народний комісаріат освіти УРСР і районні відділи освіти. Проте такий стан речей довго не проіснував, і в 1932 році територія України поділяється на 5 областей і створюється відповідно до них 5 відділів народної освіти виконкомів обласних Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів. Система управління загальною середньою освітою перетворюється в трирівневу. З 1936 року встановлюється подвійне підпорядкування відділів освіти виконкомам Рад та народному комісаріату освіти [120, с. 56].

Слід зазначити, що питання підвищення кваліфікації, як стверджує М. Лапенко та інші, тривалий час наукою відносилися до організаційного розділу, і з цієї причини наукові дослідження із зазначеного напрямку не проводилися аж до 50-х років XX століття. У цей період в основному вони розв'язувалися на рівні директивних документів Наркомосу та конкретної практики.

Важливим кроком в становленні післядипломної педагогічної освіти на Україні стало те, що відповідно до розпорядження Ради Міністрів Союзу РСР від 27.12.1952 Рада Міністрів УРСР організувала при Міністерстві освіти Центральний інститут підвищення кваліфікації провідних працівників народної освіти Української РСР [119].

З 1959 року підвищення кваліфікації окремих категорій вчителів проводиться на довготермінових курсах при педагогічних інститутах та педучилищах. У 1965 році були введені дворічні очно-заочні курси для директорів шкіл, їх заступників, класних керівників, працівників відділів народної освіти.

У цей час класичні університети також приділяли значну увагу питанням організації та проведення роботи відносно післядипломної освіти, створенню ефективної системи підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. Так, з метою організації такої роботи вперше у Харківському національному університеті імені В. М. Каразіна наказом МінВНЗ СРСР № 67 від 04 лютого 1967 року було створено факультет підвищення кваліфікації. У зв'язку з розширенням форм діяльності та розвитком нових напрямів роботи університету в 2000 році факультет було перейменовано на факультет післядипломної освіти.

Післядипломна освіта в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова розпочинає свою історію з 1974 року, коли в Педагогічному університеті імені М. Горького було створено факультет підвищення кваліфікації. З 1991 року він переіменований у факультет післядипломної освіти, а з 2002 року — у відділ другої вищої освіти Інституту дистанційного навчання, а 19 червня 2008 року рішенням Вченої ради було організовано Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації. Інститут здійснює перепідготовку спеціалістів, надає освітні послуги з підвищення кваліфікації, удосконалює фаховий рівень громадян, поглиблює й оновлює їх професійні знання та вміння в умовах високотехнологічного конкурентного середовища; надає широкий спектр послуг з післядипломної освіти — від короткотермінових профільних курсів підвищення кваліфікації до повноцінної перепідготовки слухачів, яким видається диплом спеціаліста.

Після 1976 року всі інститути підвищення кваліфікації вчителів приступили до систематичного навчання працівників освіти з певною періодичністю: один раз на п'ять років. В Україні встановилася система післядипломної освіти керівних і педагогічних працівників.

Поступово ставала очевидною необхідність подальшого розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР № 166 від 6 лютого 1988 р. «Про перебудову системи підвищення кваліфікації спеціалістів народного господарства» посилила увагу до роботи закладів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України.

Першим в Україні вищим навчальним закладом з післядипломної освіти був Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР (ЦПККПНРО), (Постанова Ради Міністрів і ЦК КП УРСР від 27.12.1952 р.). Постановою Ради Міністрів УРСР від 10.05.1962 р., № 523 ЦПККПНРО перейменовано в Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР (ЦІУВ). У 1992 р. став Українським інститутом підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти Міністерства освіти України, з 1993 по 1999 р. — державна Академія керівних кадрів освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 526 від 29.05.1997 р.), з 1999 р. відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 22.07. ц.р., № 1327 було створено Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України.

У ЦПППО функціонують курси підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організацій галузі знань за спеціальністю 1501 «Державне управління»; педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти (спеціальність 0101) «Педагогічна освіта»; працівників методичних служб; спеціалістів психологічних служб; керівників, педагогічних, науково-педагогічних працівників з охорони праці та з основ безпеки життєдіяльності.

З середини 90-х років в Україні створилася стійка й разом з тим гнучка державна система вдосконалення кваліфікації працівників освіти. Підвищення кваліфікації організовувалося як безперервний процес, основними компонентами якого була курсова підготовка, міжкурсова методична робота, самоосвіта, між якими встановлювався органічний взаємозв'язок.

У перші роки незалежності Україна існувала за законодавчими актами Української РСР, наприклад у сфері освіти Закон УРСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. У 1991 р. Україна мала широко розгалужену систему вищої освіти, яка охоплювала 1242 професійних, 735 середньо спеціальних та 156 вищих навчальних закладів, аспірантуру з 300 науковими спеціальностями та докторантуру та 518 навчальних закладів та

підрозділів підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів. За чисельними показниками мережа вищих навчальних закладів України відповідала рівневі більшості розвинених країн світу.

Проміжок часу від 1992 р. до сьогодні ми розглядаємо як єдиний період створення та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах відродження й розбудови національної освіти України, що передбачає забезпечення умов для постійного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівнів, безперервного оновлення професійних знань, збагачення духовного та інтелектуального потенціалу працівників освіти. Хоча цей період є складним, неоднозначним і неоднорідним, у рамках нашого дослідження ми розглядаємо його як єдине ціле.

Розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні здійснювався в контексті державного освітнього замовлення та визначався цілями, що стояли перед загальноосвітньою школою на певних етапах. Це й обумовило складність та багатоплановість завдань, що вирішувала зазначена система за радянських часів існування. Серед них: перепідготовка вчительських кадрів; систематичне підвищення ідейно-політичного рівня; удосконалення загальнопедагогічної та методичної підготовки вчителів; цілісне та безперервне підвищення кваліфікації вчителів у курсовий та міжкурсний періоди; надання допомоги вчителям у впровадженні оптимальних форм і методів навчання й виховання; узагальнення та поширення педагогічного досвіду; забезпечення безперервності процесу освіти; підвищення якості навчально-виховного процесу тощо.

З метою розв'язання зазначених завдань активно застосовувалися, розвивалися та вдосконалювалися індивідуальні (наставництво, консультації, стажування, самоосвіта тощо), групові (методичні об'єднання, практикуми, школи передового педагогічного досвіду тощо) і масові (лекції, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції тощо) форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Зазначені форми, що створюють основу традиційної системи підвищення кваліфікації освітян, можуть використовуватися при розв'язанні певного кола завдань сучасної післядипломної освіти педагогів.

Існуюча мережа післядипломної педагогічної освіти успадкована з радянських часів і складається з регіональних (обласних) інститутів післядипломної педагогічної освіти. Головним закладом є Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України і Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти в його структурі.

Діюча в Україні система післядипломної педагогічної освіти закладів охоплює: Центральний Інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України (ЦППО АПН України), 25 обласних інститутів післядипломної освіти (ІППО), 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах, госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів. Цей комплекс закладів та установ вирішує низку завдань, що стоять перед післядипломною педагогічною освітою, орієнтуючись на Всеукраїнський (ЦППО — координуючий орган), так і на регіональний (обласні ІППО) рівні вимог. Діяльність навчального закладу післядипломної педагогічної освіти є специфічною та враховує, за твердженням В. Олійника, дві особливості [220]: по-перше, відсутність повноцінного державного замовлення і, як наслідок, велика самостійність у формуванні контингенту спеціалістів, які підвищують кваліфікацію; по-друге, зростання вимог до якості підвищення кваліфікації спеціалістів у зв'язку з необхідністю вирішувати завдання перехідного суспільства в умовах його становлення.

Особливістю системи післядипломної педагогічної освіти в Україні є те, що обласні ІППО підпорядковані відповідним управлінням освіти і науки, що є підлеглими Міністерству освіти і науки України, а Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти входить до складу Академії педагогічних наук України і не може безпосередньо впливати на інститути, які входять до системи ІППО. Проте і Центральний й обласні інститути між собою частково взаємопов'язані та мають, як зазначає Н. Клокар багато спільного й відмінного в організації та змісті післядипломної педагогічної освіти (рис. 1.1) [86].

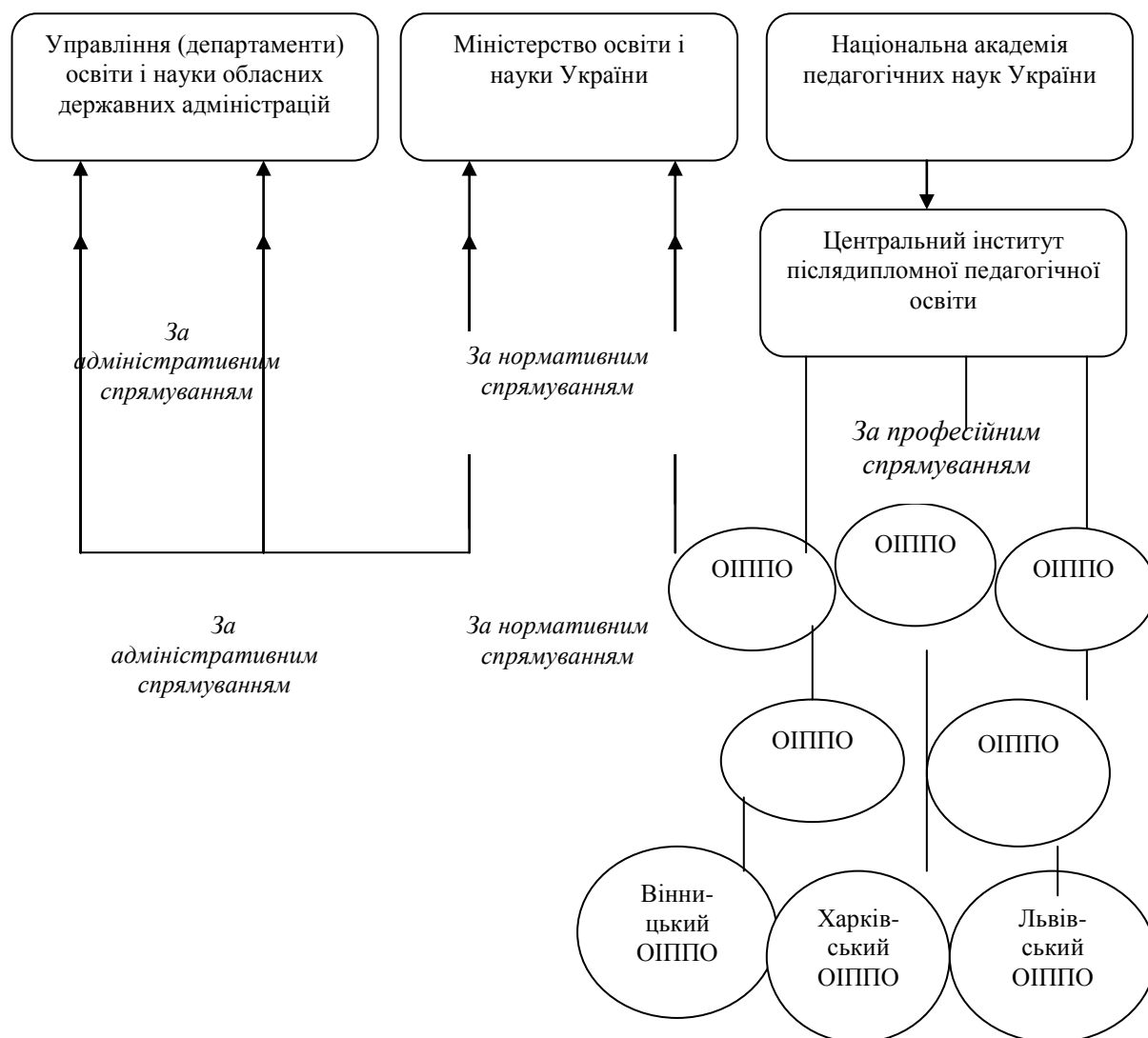


Рис. 1.1. Система управління післядипломною педагогічною освітою в Україні

Вивчаючи стан управління післядипломною педагогічною освітою в Україні, слід наголосити на створенні Консорціуму обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, засновником якого є Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України (ректор — В. Олійник). Членами об'єднання виступають 23 інститути післядипломної педагогічної освіти, котрі здійснюють фахове вдосконалення спеціалістів у системі освіти дорослих.

Консорціум — це добровільне об'єднання закладів післядипломної освіти, яке забезпечує координацію діяльності з реалізації законодавства про освіту, упровадження системи освіти дорослих за наскрізними навчальними планами та програмами, ефективне використання потенціалу

науково-педагогічних кадрів, соціальної інфраструктури, організацію підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів післядипломної освіти, спільне проведення науково-дослідницьких робіт, апробацію та застосування результатів наукового вивчення, розроблення навчально-методичного забезпечення, створення сучасного змісту підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів тощо [150].

У своєму виступі на Всеукраїнській нараді-семінарі «Завдання післядипломної педагогічної освіти у контексті удосконалення системи освіти України», яка відбулася 23 жовтня 2008 року, Іван Вакарчук (на ту пору Міністр освіти і науки України) зазначив, що метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні [37]. На його думку, вона має сприяти забезпеченню потреб держави, зокрема, у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, які здатні компетентно та відповідально виконувати посадові функції, упроваджувати новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Дослідження стану післядипломної освіти західноєвропейськими ученими свідчить проте, що в останнє десятиліття пріоритетними напрямками післядипломної освіти педагогічних і керівних кадрів ЗНЗ в європейських країнах визнано такі: підготовка педагогічних і керівних кадрів до участі в європейській реформі; консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти та раціоналізація національних систем післядипломної освіти; підвищення якості післядипломної освіти й рівня кваліфікації педагогів і керівників шкіл; зосередження уваги на спільних загальноєвропейських діях у сфері післядипломної педагогічної освіти; розроблення новітньої парадигми управління якістю підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів ЗНЗ.

Так, у Німеччині, Італії та Іспанії за післядипломну освіту педагогів і керівників шкіл відповідають створені на регіональному рівні заклади післядипломної педагогічної освіти. У Франції та Англії із централізованими та напівцентралізованими системами управління відбувається делегування ряду управлінських функцій різним структурам: недержавним організаціям, місцевим адміністраціям, міжнародним

організаціям, професійним асоціаціям, університетам, вищим педагогічним навчальним закладам, незалежним центрам для проведення конференцій та іншим соціальним закладам підготовки й підвищення кваліфікації кадрів національної освіти. В Ірландії, Нідерландах післядипломну освіту педагогічних і керівних кадрів ЗНЗ організовують інституції базової підготовки педагогічних кадрів, що в цілому сприяє налагодженню безпосередніх зв'язків між педагогічними навчальними закладами та загальноосвітніми школами, де відбувається їхній професійний розвиток та здійснюється професійна кар'єра [130].

Але слід зазначити, що на процес формування та розвитку даної галузі впливає ряд важливих факторів, а саме: місце освітньої системи в соціально-економічній структурі країни; державна політика в галузі освіти в цілому та післядипломної освіти зокрема; економічні умови життєдіяльності суспільства та розвитку освіти; концепції професіоналізму педагога та керівника школи, їхньої ролі й статусу в освіті; організація системи підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів ЗНЗ (центри, інститути, заклади підготовки кадрів національної освіти, кабінети, пункти тощо), що відрізняються за своїми повноваженнями та діяльністю в країнах із централізованими та децентралізованими системами управління освітою.

Отже, європейськими країнами впродовж останніх десятиліть нагромаджений значний досвід організації системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації національних кадрів освіти, у якому виявлено спільні напрями розвитку даної галузі, обґрунтовано розбіжності, з'ясовано специфічні риси та враховано національні підходи в умовах централізованого й децентралізованого управління освітою.

Післядипломна педагогічна освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджувати такі процеси, детермінуючи їх до умов становлення нової системи освіти з перспективними функціональними можливостями, структурою, змістом, якістю, управлінням та зв'язками із соціальним середовищем.

Оновлення системи післядипломної педагогічної освіти вимагає змістових перетворень у діяльності інститутів післядипломної педагогічної

освіти. Концепція розвитку освіти на період 2015–2025 років одним із напрямів визначає реформування системи підготовки та перепідготовки педагогічних, управлінських кадрів в освітньому секторі та забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери. Концепція пропонує запровадити нові програми підготовки адміністраторів з питань менеджменту й лідерства в педагогічних вишах; розробити норми, стандарти, процедури атестації педагогічних працівників; запровадити стажування педагогічних працівників в навчальних закладах поза місцем постійної роботи. Також здійснити демонополізацію та урізноманітнення системи післядипломної педагогічної освіти, запровадити ваучер професійного розвитку учителя, забезпечивши цим самостійний вибір місця підвищення кваліфікації. А це доводить, що переконливим є аргумент створення умов зростання конкуренції закладів післядипломної педагогічної освіти [2].

Вивчаючи існуючу систему післядипломної педагогічної освіти, ми припускаємо, що система, яка складася окремо від вищої освіти, має свої тенденції, наробки та власні позитивні традиції, які можуть бути використаними у вищій школі, а сама система післядипломної педагогічної освіти може бути включена до її складу.

1.2. Система функціонування та прогностичного регулювання діяльності кафедр у складі інститутів післядипломної педагогічної освіти

Система післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні відіграла значну роль у розвитку освіти. Саме її поява була вагомим досягненням, що значною мірою сприяло підвищенню наукового рівня, професійної майстерності працівників освіти. Однак із зростанням вимог до професіоналізму педагогів система післядипломної педагогічної освіти не забезпечувала подолання протиріч між вимогами суспільства до постійного оновлення та доповнення професійних знань педагогічних працівників і наявним рівнем їхньої професійної компетентності.

Основні напрями реформи школи, прийняті в 1984 році, дали новий

поштовх у розвитку інститутів удосконалення вчителів (ІУУ) як науково-методичних центрів підвищення педагогічної майстерності, узагальнення і поширення передового досвіду. Цьому сприяло відкриття в інститутах *кафедр суспільних наук, педагогіки та психології*, що значно підсилило навчально-методичний і науковий потенціал підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Цей факт передбачав також оптимізацію діяльності інститутів в організаційно-методичному й науково-методичному напрямках.

В історії розвитку післядипломної педагогічної освіти поява кафедр обумовлена підвищенням вимог до професійної компетентності педагогічних працівників. З переходом України в самостійну державу почався рух її освітньої системи до інтеграції в міжнародний освітній простір. Однак, маючи в основному навчально-методичний напрям діяльності й недостатню залученість професорсько-викладацького складу вищої школи до навчального процесу, обласні інститути удосконалення учителів (ОІУУ) не могли забезпечити підвищення кваліфікації на рівні світових вимог. Необхідно було посилювати науковий рівень діяльності інститутів, що і стало основним завданням кафедр в системі післядипломної педагогічної освіти.

Наказом Міністерства освіти і науки України у 1992 році ІППО прирівняні до ВНЗ III–IV рівнів акредитації [119]. Враховуючи, що існуюча нормативно-правова база ІППО недостатньо розроблена, у подальшому в нашому дослідженні ми будемо посилалися на законодавчо-нормативну базу діяльності вищих навчальних закладів.

Спираючись на Закон України «Про вищу освіту», визначимо поняття «кафедра ІППО» [стаття 33, п. 5], а саме: *кафедра є базовим структурним підрозділом Інституту післядипломної педагогічної освіти, що провадить освітню, методичну та наукову діяльність для визначених категорій педагогічних працівників (у т.ч. керівників), до складу якого входить не менше п'яти науково-педагогічних працівників за основним місцем роботи, і не менш як три з них мають науковий ступінь або вчене (почесне) звання* [1].

У Законі України «Про вищу освіту» вищий навчальний заклад визначено як складну систему з відповідною організаційною структурою

управління — складом управлінських підрозділів та їх взаємозв'язків. Структурними підрозділами вищого навчального закладу (університету, академії, інституту, коледжу) є кафедри, факультети/інститути, бібліотека, відокремлені структурні підрозділи тощо [стаття 28].

Розглянемо діяльність кафедри ІППО як базового структурного підрозділу.

Керівництво кафедрою здійснює завідувач (керівник) кафедри, який має науковий ступінь та/або вчене звання відповідно до профілю кафедри й обирається на цю посаду за конкурсом вченою (педагогічною) радою академії, інституту післядипломної освіти терміном до п'яти років. Склад професорсько-викладацького, навчально-допоміжного, наукового та виробничого персоналу визначається кафедрою самостійно згідно з встановленим переліком посад, виходячи з обсягів усіх видів діяльності.

Основна професійна діяльність науково-педагогічних працівників складається з навчальної, методичної, наукової, науково-дослідної та науково-технічної діяльності за напрямками, які визначені кафедрою. Науково-педагогічні працівники є суб'єктами навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» посади науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також особи, які мають вищу освіту освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за відповідною спеціальністю [1].

Кафедра утворюється за рішенням вченої (педагогічної) ради академії, інституту післядипломної освіти.

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що кафедра як структурний підрозділ вищого навчального закладу підпорядкована ректору, першому проректору — у межах організації навчальної роботи, проректору з науково-методичної роботи — у межах реалізації наукової діяльності, а також декану факультету підвищення кваліфікації з питань, які входять до його компетенції. При кафедрі можуть створюватися наукові й методичні лабораторії та інші підрозділи, що забезпечують проведення навчального процесу і наукових досліджень.

Порівнюючи організаційні структури післядипломної освіти вищих

педагогічних навчальних закладів із організаційною структурою Інститутів післядипломної педагогічної освіти, можна зазначити, що кожний вищий навчальний заклад створює відповідно до нормативних документів інститути перепідготовки та підвищення кваліфікації, до складу яких входять факультет перепідготовки/навчальний відділ (відділ підвищення кваліфікації), кафедри, навчально-наукові центри та навчальні лабораторії; а кожний обласний інститут післядипломної педагогічної освіти створює свою організаційну структуру, враховуючи особливості свого регіону, оновлення й розширення функцій та напрямів діяльності.

Наведемо приклад.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова у своєму складі налічує 22 інститути, один із них *Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації*, що має власну організаційну структуру: факультет перепідготовки, 3 кафедри: освіта дорослих, педагогічної творчості, інновацій та інформаційної діяльності в освіті; 2 навчально-наукові центри: спеціальної психіатрії та психоціальної реабілітації, інноваційних технологій в освіті впродовж життя; 1 навчально-методичну лабораторію інформаційно-комунікаційних технологій.

Організаційна структура інституту післядипломної педагогічної освіти, прикладом якої може бути Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти» [167], у своєму складі має факультет підвищення кваліфікації до якого входять *навчальний* відділ, шість *кафедр*: управління якістю освіти, методики дошкільної та початкової освіти, методики суспільно-гуманітарних дисциплін, методики природничо-математичної освіти, кафедра валеології та інклюзивної освіти, кафедра виховання та розвитку особистості; *три секції*, що підпорядковані кафедрам — секція інформатизації та дистанційної освіти, розвивального навчання, секція методики викладання мов та літератури; вісім самостійних методичних *центрів* та два *відділи* (рис. 1.2).

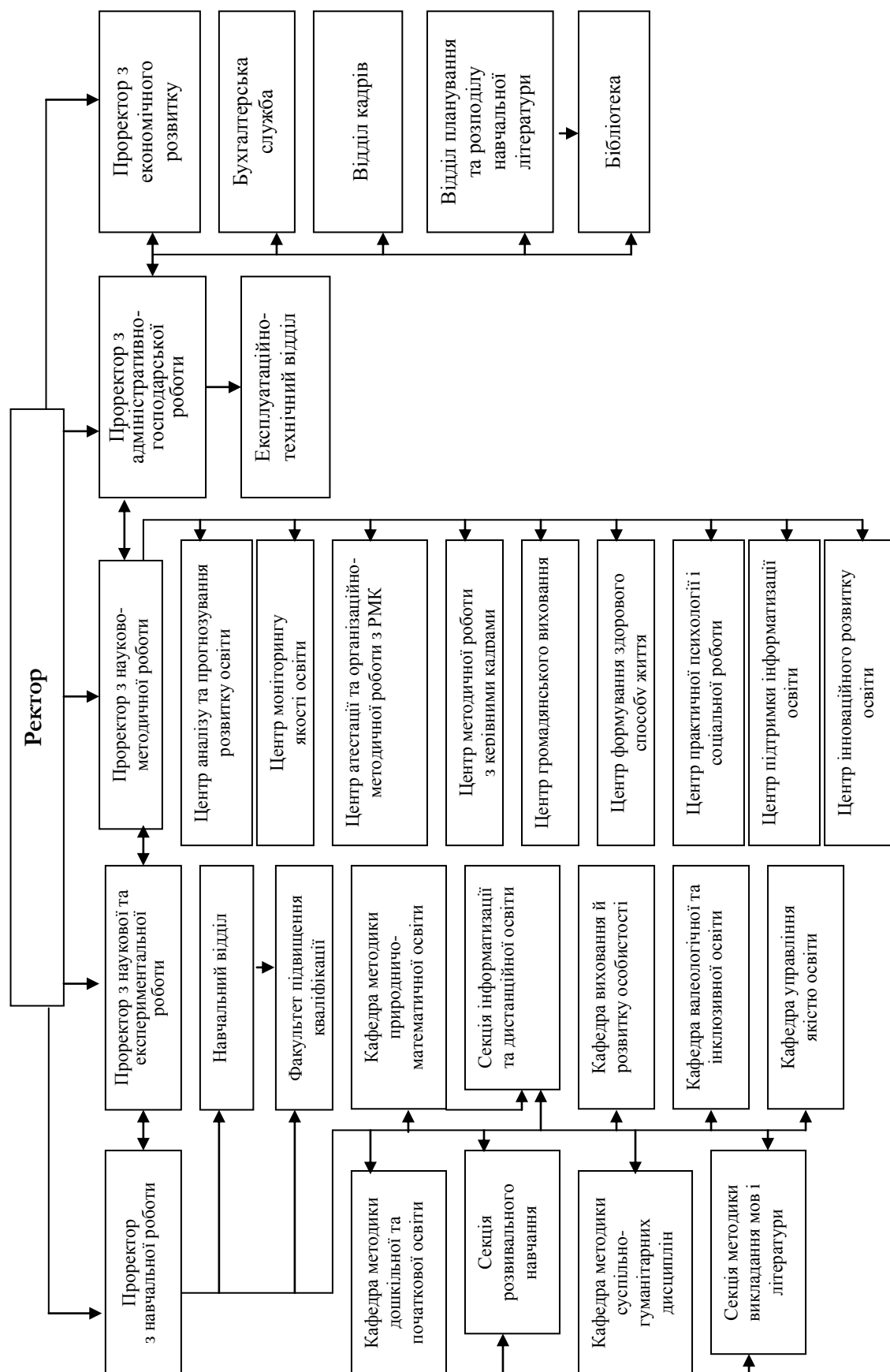


Рис. 1.2. Організаційна структура КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Здійснений аналіз організаційної структури обласних ІППО показав наявність в їх складі різноманітних підрозділів: кафедр, секцій, центрів, лабораторій, кабінетів, відділів. Найбільшу кількість *кафедр* мають: Дніпропетровський ОІППО (10), Запорізький ОІППО (9), Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (9), Сумський ОІППО (8), Чернігівський ОІППО ім. К. Д. Ушинського (8), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (7), Львівський ОІППО (7); *центрів*: ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка (13), КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (9), Чернівецький ОІППО (9), Київський ОІПОПП (8) Хмельницький ОІППО (8), *кабінетів*: Рівненський ІППО (20), Київський ОІПОПП (18), Кіровоградський ОІППО імені Василя Сухомлинського (16), Вінницький ОІПОПП (11); *відділів*: Донецький ОІППО (23), Чернігівський ОІППО ім. К. Д. Ушинського (16), Дніпропетровський ОІППО (15); *лабораторій*: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (25), Дніпропетровський ОІППО (20), Миколаївський ОІППО (13); *секції* у своїй структурі має тільки КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (3).

Зазначене вище свідчить про відсутність єдиного підходу до побудови організаційної структури інститутів післядипломної педагогічної освіти. Існуючі розбіжності в структурі ВНЗ й обласних ІППО можна пояснити відмінностями в напрямках їх діяльності. Проте, у ВНЗ є базова організаційна структура, визначена нормативними документами, а в ІППО така структура відсутня. Оскільки перед регіональними закладами ІПО висувуються подібні завдання, схеми їхніх організаційних структур мають бути також подібними між собою. Звідси виникає потреба у створенні базової організаційної структури інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Як зазначають В. Дивак, Ю. Завалевський, М. Литвиненко, інститути ІПО формувалися без належної нормативно-правової бази та за відсутності рекомендацій щодо їх типової структури [60, с. 22]. Автори підкреслюють, що «відсутній системний підхід у створенні підрозділів інститутів ІПО, навіть немає жодного підрозділу одного профілю,

працівники якого мали б однаковий статус в усіх інститутах ППО. Тому одні й ті самі функції часто виконують різні підрозділи (кафедри, лабораторії, кабінети, відділи тощо). Розглянемо два напрями діяльності ППО в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Так, питання гуманітарної середньої освіти в Донецькому обласному інституті ППО знаходяться в компетенції працівників кабінету, у Сумському — в компетенції відділу, у Львівському — кафедри [60, с. 22–23]. Формуванням управлінської компетентності керівників у Харківській академії неперервної освіти займається кафедра управління якістю освіти та Центр методичної роботи з керівними кадрами (діяльність яких між собою, крім участі кафедри у науково-практичних семінарах, неузгоджена); у Донецькому ОППО — відділ школознавства, Закарпатському ОППО — кабінет школознавства, курсової підготовки та перспективного педагогічного досвіду, Кіровоградському ОППО — обласний навчально-методичний центр освітнього менеджменту та координації діяльності методичних служб.

Аналіз структури діяльності ППО показав, що кафедри, які створено в інститутах, як одні з провідних структурних підрозділів, за своїм призначенням різноманітні. Більшу кількість з них складають *кафедри, що створені за напрямами діяльності. Це кафедри менеджменту, управління освітою, педагогіки та психології, природничо-математичної освіти, соціально-гуманітарних дисциплін. Решта кафедр в ППО створено під педагогічні кадри, що працюють на кафедрах або під регіональні потреби.*

Наприклад, у Рівненському ОППО діє кафедра управління освітою, кабінет управління закладами середньої освіти, діяльність яких спрямовується на розвиток професійної компетентності керівників ЗНЗ. Згідно із щорічним звітом про діяльність інституту кадровий склад кафедри становить: 27 працівників (в тому числі 6 сумісників), з них — 7 кандидатів наук, 1 професор, 5 доцентів, 3 магістри, 5 осіб навчаються в магістратурі. Кабінетом управління закладами середньої освіти даного інституту визначено зміст апробованих нових програм освітньої діяльності курсів за модульними компонентами, зокрема: менеджмент організацій, стратегічний менеджмент, педагогічний менеджмент, менеджмент інновацій, менеджмент

персоналу, управління якістю освіти, маркетинг в освіті та зв'язки з громадськістю, фінансовий менеджмент тощо.

Інститутами післядипломної педагогічної освіти розробляється та затверджується Положення про діяльність кожної кафедри, що визначає навчальний, науковий та методичний напрями її роботи.

Ці напрями включають і ті, що забезпечують у цілому діяльність післядипломної педагогічної освіти: матеріально-технічний, змістовий, дидактичний, методичний, науковий та кадровий.

Розкриємо взаємообумовленість зазначених складових діяльності кафедри та завдань її розвитку.

Матеріально-технічне забезпечення кафедри включає окреме відремонтоване приміщення, комунікації, обладнання для створення необхідних умов науково-педагогічної діяльності, оснащення аудиторій і лабораторій, закріплених за кафедрою, інші матеріальні цінності, вартість яких відображено в балансі ПППО.

Результати аналізу матеріально-технічного забезпечення кафедр ПППО свідчать про те, що вони всі розташовані в окремому приміщенні, обладнані засобами зв'язку та мають закріплені аудиторії. Проте незручність розташування в окремих ПППО (розрізненість/віддаленість) навчальних, методичних і наукових структур викликає труднощі взаємодії у вирішенні професійних завдань. Крім того, кафедри мають недостатню кількість персональних комп'ютерів, які використовуються викладачами для підготовки наукових і навчальних програм, проведення навчального процесу, у т.ч. дистанційного навчання, та забезпечують спільну роботу із слухачами при підготовці навчальних проектів, науково-дослідних робіт з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Запровадження етапу дистанційного навчання в ході очно-заочної форми підвищення кваліфікації потребує створення можливостей для кожного викладача щодо постійної роботи в мережі Інтернет. Кафедра має бути забезпечена інтернет-ресурсами та комп'ютерною технікою; єдиною інформаційною базою; оснащена мультимедіа аудиторіями. Питання матеріально-технічних ресурсів відіграє важливу роль при оцінці результативності діяльності кафедри. Це стає особливо актуальним в умовах економічного

розвитку освіти. Організація матеріально-технічного забезпечення передбачає аналіз і дослідження ринку освітніх послуг, що надає можливість кафедрам здійснювати додаткові платні освітні послуги та залучати позабюджетні кошти для власного розвитку. Зазначена проблема активізувала ***тенденцію до розгортання та поширення ринку освітніх послуг***, які здійснюють кафедри ІППО, що підкреслює необхідність розширення видів та форм освітньої діяльності, забезпечення та створення банку різних видів освітніх послуг: проведення тематичних спецкурсів, майстер-класів, тренінгів, науково-практичних семінарів тощо. Це забезпечує конкурентоспроможність кафедр ІППО. Надання кафедрами слухачам освітніх послуг, які потребують останні, спонукає науково-педагогічних працівників до перегляду та вдосконалення змісту освітньої діяльності.

Програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в ІППО розраховані на 6 кредитів очно-заочно-дистанційної форми навчання, а саме: 2 кред. — очна форма; 0,5 кред. — дистанційна форма; 3 кред. — заочна форма та 0,3 кред. — тематичний спецкурс за вибором слухачів. Теми інваріантної складової соціально-гуманітарного модуля (0,2 кред.) для всіх кафедр спрямовані на вдосконалення та оновлення знань й умінь із філософських, правових, соціально-гуманітарних питань, питань правової культури професійної діяльності педагогічних працівників. У змісті інваріантної складової професійного модуля (1,16 кредитів) передбачений матеріал на оновлення й доповнення знань та вмінь педагогів із питань інноваційних підходів до організації науково-методичної роботи в сучасному навчальному закладі; управління розвитком професійної майстерності педагогів; спрямовування діяльності педагогів на отримання освітнього продукту; організації творчої діяльності колективу; створення відповідних умов для ефективного освітнього середовища тощо. Кількість годин на вивчення окремих тем може бути диференційована відповідно до мети курсів підвищення кваліфікації. Обговорення та узгодження змісту спільних тем навчальних дисциплін для різних спеціальностей та категорій на засіданнях міжкафедральних та інститутських круглих столів, засіданнях тимчасових творчих груп надає чітке розуміння єдиного підходу до

розкриття основних понять тем навчальних дисциплін, з урахуванням специфіки роботи кафедри. Таким чином, виклики сьогодення актуалізували динамічні зміни у формуванні змісту підвищення кваліфікації, форм і методів навчання, спрямованих на задоволення освітніх потреб студентів/слухачів. Надання доступу до банку даних вивченого й узагальненого перспективного досвіду діяльності педагогів і педагогічних колективів навчальних закладів спрямовано у навчальному процесі на задоволення професійних потреб кожного слухача. Зазначене обумовило появу ***тенденції щодо оптимізації змісту та перенесення акценту навчального процесу на задоволення освітніх потреб слухачів.***

Особливостями ІППО є навчання педагогічних працівників, які мають вищу освіту, певний життєвий досвід та досвід професійної діяльності. Виходячи з цього, навчальний процес будується на засадах андрагогіки, що надає можливість *модульного проектування* освітньої діяльності та дозволяє динамічно перебудовувати модель навчання в ході підвищення кваліфікації. Воно вимагає структуризації змісту, визначення чіткої послідовності способів управління навчальним процесом та складання спеціальної модульної програми. Модульне оформлення змісту дає змогу використовувати окремі модулі для опанування окремих видів професійної діяльності. Завдяки цьому змістове наповнення модульної програми можна «розібрати» на окремі модулі й переструктурувати для різних цілей професійного розвитку педагогічних працівників. Створення сучасних навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін освітньої діяльності кафедр; запровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів, комп'ютерних web-порталів скеровує розвиток змісту, методів та форм організації самостійної та пізнавальної діяльності слухачів у площину практико орієнтованого, диференційованого, спрямованого на результат навчання. Таким чином з'являється ***тенденція розвитку змісту навчання на компетентнісній основі.***

Науково-методична підтримка розвитку змісту освітньої діяльності кафедри вимагає від викладачів розроблення дидактичної бази навчального процесу курсів підвищення кваліфікації (КПК), що передбачає впровадження новітніх технологій навчання, інноваційних проектів, розвиток дистанційної

освіти тощо. Практична значущість *дидактичного забезпечення* роботи кафедри полягає в розробці типових регламентів організації навчального процесу на кафедрах; створенні диференційованих модулів науково-методичного забезпечення для слухачів з різним рівнем сформованості професійних умінь самоосвітньої діяльності (індивідуальні програми професійного розвитку, дослідницькі програми, проекти тощо); визначенні ефективності впровадження гуманітарних технологій (портфоліо, кейс-стаді, модульного та критичного мислення, технологій коучингу, PR-технологій); створенні банку варіативного науково-методичного супроводу самоосвітньої роботи слухача (навчально-методичні комплекси, інформаційна база, залучення сучасних розробок), Інновації, які впроваджуються на кафедрах, впливають на їх *інноваційний розвиток*. Це визначає *позитивну тенденцію*, яка спрямовує науково-педагогічних працівників на *самостійний пошук перспективних інноваційних технологій, їх вивчення та впровадження у власну професійну діяльність і забезпечує розвиток професійної компетентності викладачів кафедр*.

Нормативно кафедри повинні мати високий інтелектуальний рівень, спрямовувати свою діяльність на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію; мати творчий потенціал, який може виявлятися й розвиватися за відповідної організації управління, що безпосередньо враховує постійне зростання інтелектуальної праці науково-педагогічних працівників.

Підвищення фахового рівня викладачів кафедр ІППО передбачає такі форми, як: стажування, участь у міжнародних проектах, співпрацю в розробках наукових досліджень тощо. У ст. 57, 58 Закону України «Про вищу освіту» визначаються права педагогічних та науково-педагогічних працівників та їх основні обов'язки, зокрема: забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному та методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); удосконалювати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років; забезпечення створення відповідних

умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами вищого навчального закладу, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору [1].

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників має бути пов'язаний із показниками їх роботи, спрямований на покращення корпоративних, функціональних, командних та індивідуальних показників, і таким чином здійснювати основний внесок у досягнення кінцевих результатів усіх учасників навчально-виховного процесу кафедри ІППО. Розвиток спрямований на постійне вдосконалення і самовдосконалення викладачів у професійному плані враховує компетентнісний підхід у системі освіти. Проте необхідно зазначити, що такий розвиток властивий лише тим кафедрам, у яких викладач відчуває підтримку керівництва та колег.

Науково-педагогічний працівник як носій наукових знань складає інтелектуальну основу кафедри та реалізує не тільки навчальний, а й науковий напрям її роботи.

Поступово починає приділятися увага розвитку професійної компетентності науково-педагогічних працівників кафедр шляхом їх залучення до міжнародних проектів, які передбачають міністажування за межами України в кращих навчальних закладах зарубіжжя, а також установа партнерських стосунків з іншими навчальними закладами, кафедрами, стейкхолдерами, за сприяння яких викладачі підвищують свій освітньо-науковий рівень. Результати стажування та підвищення освітньо-наукового рівня поширюються шляхом участі викладачів у конференціях, семінарах, тренінгах, на заняттях в ІППО при виконанні своїх посадових обов'язків, у науковій діяльності. Результатом установа такої системи наукової роботи на кафедрі, стали підготовка до захисту та захист наукових досліджень викладачів на здобуття наукового ступеня доктора філософії або доктора наук. Таким чином в післядипломній педагогічній освіті з'являється **тенденція підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації** — докторів філософії з педагогіки та докторів педагогічних наук.

В інститутах післядипломної педагогічної освіти власне *науковий напрям* роботи кафедри малодосліджений. Це відбувається, насамперед, через те, що в ІППО зосереджено незначний науковий потенціал порівняно із ВНЗ. Але неможливо недооцінювати наукову роботу викладачів як одного з ефективних видів діяльності кафедри, спрямованого на інституційний розвиток ІППО.

Останнім часом зміна ролі науки на кафедрі, що складається з науково-дослідної та науково-методичної робіт, є пріоритетною в діяльності науково-педагогічних працівників, що зумовлює знаходження нових форм вирішення завдань щодо реалізації програм наукових досліджень, науково-методичного супроводу освітніх інновацій; підготовки підручників, навчальних та наукових посібників, участі в наукових дослідженнях та освітніх проектах, науково-практичних конференціях і семінарах тощо.

Актуального значення набуває побудова системи наукової взаємодії викладачів та студентів/слухачів в питаннях організації дослідно-експериментальної роботи. Спільна співпраця викладачів і слухачів під час навчання та в міжкурсовий період спостерігається в підготовці програм експериментальної роботи педагогічних колективів навчальних закладів, науково-методичному супроводі дослідно-експериментальної роботи та розробці нових сучасних методичних комплексів, посібників, підручників. Така діяльність дає повсютох до здійснення викладачами пошукової роботи, що сприяє їхньому науковому розвитку. Створені умови на кафедрі для розвитку наукового потенціалу співробітників передбачають роботу і з підготовки її кадрового резерву. Участь у дослідно-експериментальній роботі слухачів та педагогів навчальних закладів формує викладача нового типу мислення — викладач-дослідник-практик [113]. Це є позитивним надбанням для кафедри ІППО і розвиває науковий напрям діяльності. Із зазначеного вище можна виокремити ***тенденцію розвитку діяльності кафедр підсилення наукової основи освітнього процесу і методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогічних працівників.***

Таким чином, ми виділяємо шість тенденцій розвитку кафедр ІППО: ***розгортання та поширення ринку освітніх послуг; оптимізація змісту***

та перенесення акценту навчального процесу на задоволення освітніх потреб слухачів; розвиток змісту навчання на компетентнісній основі; розвиток професійної компетентності викладачів; підготовка науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації — докторів філософії з педагогіки та докторів педагогічних наук; підсилення наукової основи освітнього процесу і методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Розвиток перелічених тенденцій обумовлює розвиток діяльності кафедр, ІППО та післядипломної педагогічної освіти в цілому.

Організація такої системи діяльності кафедри в напрямі розвитку передбачає тісну взаємодію з її підструктурами та самостійними методичними підрозділами ІППО. А це можливо тільки в умовах кафедральної системи інституту.

1.3. Практика організації та розвитку кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах

Кафедра виступає консолідуючим центром розробки та реалізації поставлених перед нею адміністрацією завдань. Це спонукає до необхідної взаємодії із різними структурними підрозділами ІППО.

Існуюча лінійно-функціональна структура управління в інститутах післядипломної педагогічної освіти характеризується стійкими системоутворюючими зв'язками та відносинами, що забезпечують стабільність і рівновагу системи, взаємодію, підпорядкованість між її елементами.

Ректор ІППО має лінійний зв'язок із проректорами, з головним бухгалтером, ректоратом. Ректорат заслуховує питання щодо роботи всіх структурних підрозділів організації. Отже, управління у такий спосіб здійснюється сукупністю підрозділів, які спеціалізуються на виконанні певних видів робіт: кафедри — навчальної, наукової та методичної роботи; лабораторії, центри та відділи — методичної роботи.

Уся інформація збирається у відповідній адміністративної особи, яка наділена повноваженнями прийняття рішення. Така організаційна

структура є традиційною і має певні недоліки. Одним з них є переобтяження верхніх щаблів управління поруч зі стратегічними рішеннями великою кількістю оперативних. Одноосібне прийняття рішення сприяє вихованню безініціативних працівників та їх інертності в адаптації до мінливих умов.

Прикладом може бути лінійно-функціональна структура управління Харківської академії неперервної освіти.

Очолює Академію ректор, який разом із заступниками (проректорами) утворює верхівку управлінської піраміди — ректорат. Ректору підпорядковані заступники — це проректор з навчальної роботи, проректор з наукової роботи, проректор з науково-методичної роботи, з якими він постійно взаємодіє. Ректор здійснює безпосереднє керівництво, співпрацюючи з такими дорадчими органами як Вчена рада, яку він очолює, та Науково-методична рада.

Усі проректори знаходяться між собою в динамічній взаємодії. Проректору з навчальної роботи підпорядковано навчальний відділ, 5 кафедр та утворені при них 3 секції, діяльність яких спрямована на супровід навчального процесу. Проректор з наукової роботи відповідає за наукову діяльність кафедр, що реалізують наукові дослідження, здійснює науковий супровід реалізації програм Всеукраїнських та регіональних експериментів, роботу вченої ради та «Школи молодого вченого». До компетенції проректора з науково-методичної роботи відноситься науково-методичний супровід діяльності 11 методичних відділів та лабораторій, видавнича, бібліотечна, інноваційно-інформаційна діяльність, підтримка зовнішніх зв'язків як з іншими інститутами ППО, так і з міжнародними організаціями. Проректор із загальних питань відповідає за адміністративно-господарську діяльність закладу.

Спільна діяльність проректорів та підпорядкованих їм структурних підрозділів створюють систему мережної взаємодії академії. Така система має вплив на діяльність кафедри, спрямовуючи її розвиток.

Сама система мережної взаємодії кафедр як між собою, так і з підпорядкованими їй методичними структурами, виникає внаслідок утворення *вертикальних і горизонтальних субординаційних та*

координаційних зв'язків. *Вертикальний зв'язок* — між завідувачем кафедри і адміністрацією (завідувачі кафедр є членами ректорату, на якому вирішуються адміністративні питання організації та управління діяльністю структурних підрозділів щодо виконання поставлених керівництвом завдань); *завідувачем кафедри і членами кафедри*. *Горизонтальні зв'язки* — між завідувачами кафедр під час реалізації спільних завдань із навчальної та наукової роботи (співпраця в питаннях підготовки навчальних планів та програм, реалізації наукових тем кафедр (інтеграція наукових досліджень)), робота в складі вченої ради академії; *між науково-педагогічними працівниками кафедр* (співпраця в питаннях визначення викладання навчальних дисциплін, підготовка навчально-методичного забезпечення діяльності кафедри, обговорення наукових видань (статей) та методичних посібників для подання на розгляд та затвердження на засіданнях науково-методичної та вченої рад); *між завідувачем кафедри та керівниками лабораторій, центрів та відділів* (при кафедрі управління — центр роботи з керівними кадрами та відділ атестації керівних та педагогічних працівників; при кафедрі виховання та розвитку особистості — центр формування здорового способу життя, центр громадянського виховання тощо) у питаннях організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, науково-методичного супроводу інноваційної діяльності навчальних закладів регіону. Горизонтальна взаємодія відбувається також між співробітниками кафедр та методичними структурними підрозділами, що полягає в поєднанні зусиль щодо проведення науково-методичних заходів різних рівнів, консультування тощо [167].

Унаслідок цього основними об'єктами управління кафедрами в інститутах післядипломної педагогічної освіти визначено: об'єкти управління адміністративною діяльністю; об'єкти управління навчально-виховним процесом, науковою та методичною роботою; науково-педагогічні кадри кафедр та студенти/слухачі; об'єкти управління господарською діяльністю, фінансово-економічною діяльністю структурного підрозділу.

Таким чином, виникає нова *організаційна структура мережної*

взаємодії кафедр з іншими структурними підрозділами.

Досвід роботи свідчить про те, що розроблена й впроваджена в систему роботи ІППО *структурно-організаційна модель діяльності* кафедр сприяє: результативній взаємодії кожної кафедри з адміністрацією академії; побудові мережної взаємодії кафедр з підпорядкованими секціями, а також із самостійними методичними центрами і відділами. Інтеграція зазначених вище зв'язків *утворює кафедральну систему* інституту.

Підтримка адміністративної, навчальної, навчально-методичної і наукової діяльності на кафедрах ІППО в умовах реалізації *організаційної структури мережної взаємодії* дозволяє: отримувати оперативну інформацію, скорочувати бюрократичні бар'єри між підрозділами; усувати необґрунтоване дублювання робіт, що виконуються в різних підрозділах; спрощувати оформлення і проходження документації; реалізувати запити необхідної для роботи інформації; отримувати різні форми звітності від працівників тощо. Тактична та стратегічна інформація дозволяє керівникам оптимізувати час ухвалення рішень; перерозподіляти кадри і професійно переорієнтовувати надлишкову частину персоналу управління; забезпечувати інформаційні потреби викладачів та максимально відкритий доступ до інформації про різні напрями діяльності закладу; створювати й наповнювати фонд розвитку структурних підрозділів навчального закладу; здійснювати вироблення нових ідей і концепцій розвитку інституту післядипломної педагогічної освіти; застосовувати засоби імітаційного моделювання діяльності тощо. Такі результати мають інтегративний характер, що досягається *кафедральною системою, яка сприяє* підвищенню продуктивності діяльності кафедр у досягненні спільної соціально значущої мети [106]

Зауважимо, що поняття «*кафедральна система*» вищого навчального закладу в Україні згадується лише в історичній статті, присвяченій становленню і розвитку Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. А в роботах зарубіжних дослідників кафедральна система згадується у зв'язку з вивченням питань управління якістю, системи менеджменту якості підготовки та системи наукових досліджень. Визначення поняття «кафедральна система» в науково-педагогічній

літературі нам не зустрічалося.

Тому ми даємо своє визначення, а саме: під «кафедральною системою» розуміємо інтегральне утворення, що складається з кафедр (разом із структурними підрозділами), пов'язаних між собою, з самотійних методичних центрів, відділів тощо із взаємозалежними і взаємоузгодженими зв'язками для об'єднання зусиль з метою реалізації поставлених завдань у межах навчальної, методичної, наукової роботи [72].

Кафедральна система має елементи структури, до яких відносяться керівники кафедр та методичних підрозділів, науково-педагогічні працівники, науково-методичні служби. Стосунки між ними підтримуються горизонтальними і вертикальними зв'язками. Завдяки цьому кафедральна система забезпечує інтегративний результат, чого не може досягти окрема кафедра.

У межах структури управління кафедральною системою відбувається рух інформації й прийняття управлінських рішень. Між учасниками управлінської структури розподілені завдання й функції управління, а отже, права й відповідальність за їх виконання. В умовах кафедральної системи ІППО робота кафедр постійно проводиться за кількома напрямками одночасно (навчальним, науковим, методичним тощо).

Основними завданнями кафедральної системи є: забезпечення єдиної інноваційної політики у всіх сферах діяльності кафедр; виділення складу функціональних служб і підрозділів, для виконання поставлених короткотривалих або довготермінових завдань, що ґрунтуються на чіткому узгодженні інтересів кількох керівників структурних підрозділів кафедральної системи, які претендують на доступ до одних і тих самих ресурсів. Основна увага при цьому концентрується не стільки на вдосконаленні діяльності окремих підрозділів, скільки на інтеграції всіх видів діяльності, створенні умов, що сприяють ефективному виконанню визначених цілей та поставлених завдань.

Аналіз змін у вимогах до результатів діяльності кафедральної системи, а також можливостей підвищення продуктивності роботи кафедр та їх підсистем є основним джерелом для виявлення потреб у її розвитку.

Існуюча нині кафедральна система ІППО створює умови для функціонування кафедр з їх підсистемами, але не забезпечує їх розвиток.

Одна з основних проблем управління розвитком кафедральної системи на цей час полягає в тому, що окремі кафедри, їх структурні підрозділи та самостійні *науково-методичні структури* необхідно інтегрувати у *науково-освітню кафедральну систему*, для розвитку якої потрібні особливі механізми управління. Необхідно будувати нову систему управління кафедрами, зорієнтовану на новий характер зв'язків та відносин із зовнішнім та внутрішнім середовищем, на використання сучасних стратегічних інструментів як засобів підвищення конкурентоспроможності самих кафедр, ІППО й активізації освітньої політики організації. Будь-яка організація є відкритою системою, бо вона взаємодіє з зовнішнім середовищем. Вона отримує з навколишнього середовища ресурси: енергію, інформацію, людей, обладнання тощо, які стають елементами її внутрішнього середовища. Частина ресурсів за допомогою певних технологій, перетворюються і передаються потім у зовнішнє середовище. Відсутність ознак системи може привести кафедральну систему до небажаних наслідків. Так:

- відсутність достатньої кількості елементів призводить до відсутності ресурсів для функціонування кафедральної системи (наприклад, недостатній контингент студентів/слухачів при наборі на ту чи іншу спеціальність може призвести до закриття кафедри);

- відсутність єдиної головної мети у всіх структурних підрозділів кафедральної системи призводить до відсутності згуртованої команди як управлінців, так і виконавців;

- відсутність або ослаблення вертикальних та горизонтальних зв'язків між елементами системи не дозволить реалізуватися синергії (позитивного результату взаємодії елементів системи);

- відсутність чітко вираженого управління призведе до дезорганізації роботи кафедр і підпорядкованих ним структур та зниження її результативності.

Проблеми, що спостерігаються в розвитку кафедральної системи, пов'язані із впливом зовнішнього та внутрішнього середовища на фактичні

й бажані результати діяльності. Якщо рівень професійної підготовки студентів/слухачів на кафедрах істотно відрізняється, то це свідчить про наявність проблем, які зумовлені недосконалістю технологій навчання або низькою професійною компетентністю педагогічного колективу кафедр. Це потребує розроблення спеціальної програми дій щодо рішення поставлених завдань. Як приклад, розглянемо технологію створення такої програми. До її створення залучаються ті структурні підрозділи кафедральної системи, інтереси яких перетинаються або збігаються. Відповідно до цього узгоджується мета, визначаються спільні завдання, упродовж реалізації яких коригуються часткові цілі, організація діяльності, технології та умови освітнього процесу для вирішення певної проблеми в мінливій ситуації.

Прикладом цього можна визначити програму реалізації науково-методичної теми, над якою працює вся організація. Вона декомпозується на окремі частини, для реалізації яких призначаються відповідальні. Ставляться завдання виконавцям, вирішуються питання їх мотивації, реалізуються дії з подолання опору інноваціям, контролюється й аналізується діяльність щодо здійснення змін та у випадках, коли діяльність не задовольняє вимогам, приймаються відповідні управлінські рішення. Програми змін, що розробляються на кафедральному рівні однією кафедрою, можуть вимагати розроблення програм змін у діяльності всієї кафедральної системи або її структурних підрозділів. У свою чергу, це може вимагати змін у роботі інших кафедр.

Впровадження програмно-цільових проектів, що складають інноваційний комплекс освітньої діяльності кафедр ІППО, який спрямований на створення стійкої мережної інфраструктури, що підтримує та насичує інноваційне освітнє середовище інституту, забезпечуючи його якість. Завдання проекту є: актуалізація проблеми підвищення якості загальної середньої освіти в регіоні; формування готовності педагогічної спільноти до взаємодії з різними інституціями для забезпечення якості освіти; створення територіально-регіональних майданчиків для відпрацювання варіативних моделей розвитку якісно орієнтованого освітнього середовища в регіоні; використання результатів діяльності інноваційного комплексу у практиці діяльності навчальних закладів області.

Складові інноваційного комплексу також спрямовані на діяльність щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників; створення умов для розвитку професійної компетентності педагогів; науково-методичний супровід та управлінське забезпечення інноваційних процесів у регіоні. Успішному здійсненню реалізації програми інноваційного комплексу сприяють програмно-цільові проекти. Наприклад, програмно-цільові проекти (ПЦП): «Безперервна економічна освіта», «Управління дистанційною освітою», «Управління якістю освіти», «Компетентнісний підхід до організації навчально-виховного процесу» тощо [112].

Управління ПЦП забезпечує сумісну діяльність кафедр та організацію їхньої спільної роботи із самостійними методичними структурами, а саме:

- *спільна діяльність кафедр* полягає у визначенні основних стратегічних умов, цільових орієнтирів роботи: змістового наповнення навчальної та методичної напрямів діяльності; забезпечення професійними кадрами; *співпраця з відділом атестації керівних та педагогічних кадрів* у питанні проведення атестації, із врахуванням розроблених кафедрами кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників, в основу яких покладено закони конкурентноспроможності;

- *спільна діяльність кафедр із підпорядкованими секціями та методичними структурами* прослідковується у питаннях змісту інноваційної діяльності та розробленні моделей: освітнього процесу, освітніх установ, випускника (від ДНЗ до ВНЗ), управління за конкретними критеріями та показниками;

- *спільна діяльність кафедр із самостійним центром моніторингу якості освіти* передбачає організацію моніторингу якості результатів діяльності, аналіз і корекцію роботи за отриманими результатами.

Це сприяло створенню *системи взаємодії структурних підрозділів академії щодо реалізації завдань програмно-цільових проектів у регіоні* (рис. 1.3).

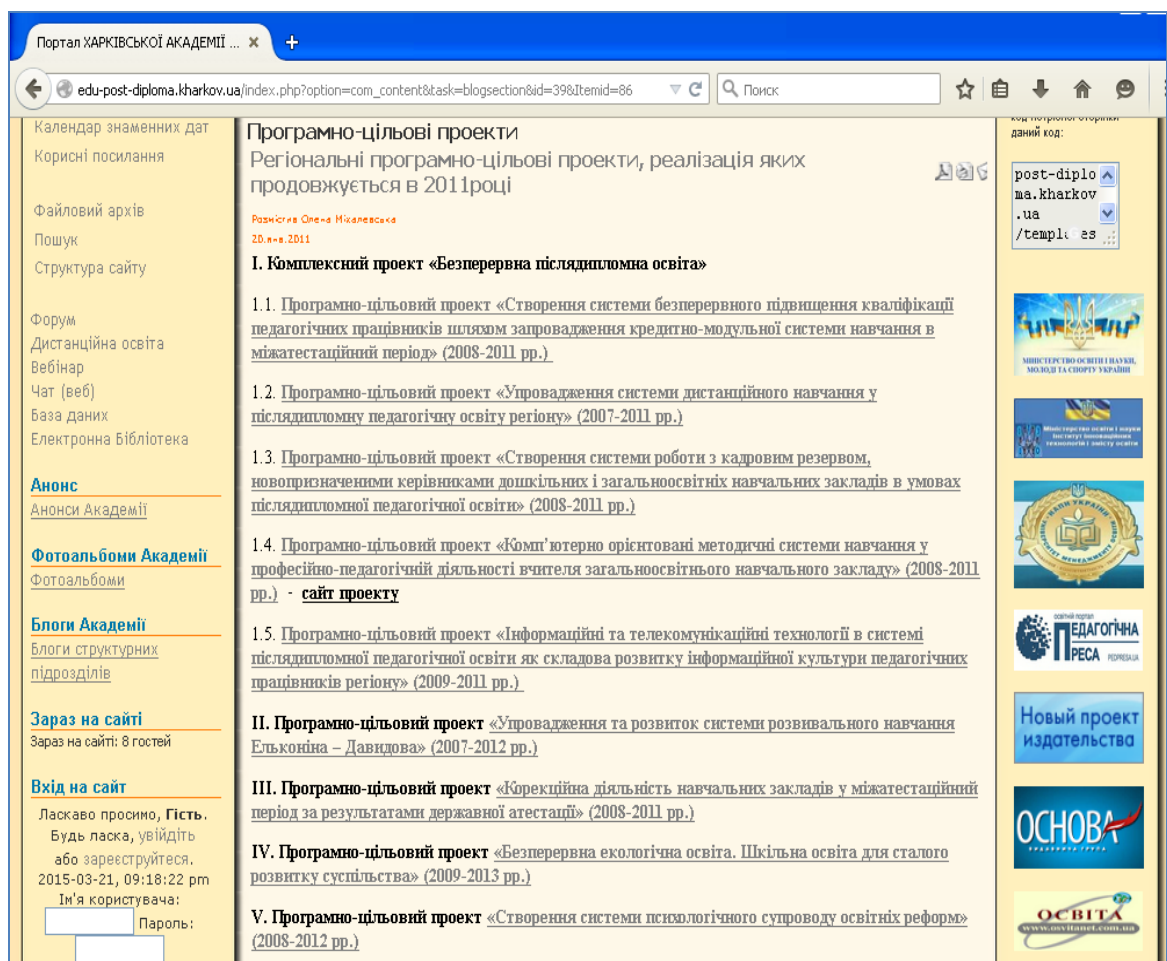


Рис. 1.3. Інформаційно-освітнє середовище програм інноваційного комплексу КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Результати реалізації ПЦП засвідчили, що застосування проектно-процесуального підходу в умовах кафедральної системи сприяє виконанню певних педагогічних завдань: інтенсифікація навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості результатів; системна інтеграція міжпредметних зв'язків, розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності; побудова відкритої системи освіти.

Ми навели конкретний приклад установлення інтеграційних зв'язків кафедр у межах кафедральної системи в навчальному, науковому та методичному напрямках діяльності при розробленні програмно-цільових проектів.

Аналіз зазначеного вище свідчить про необхідність впровадження гнучкої системи управління КС через взаємодію кафедр між собою та з різними структурними підрозділами, а також зі співробітниками організації щодо розгляду та розроблення теоретичних, прикладних і практичних

аспектів наукових досліджень (спільна колективна розробка загально-академічної або кафедральної наукової теми, яка має за результатом вихід колективної монографії або посібника). Побудова інтеграційних зв'язків в умовах КС впливає на професійний розвиток науково-педагогічних працівників, їх кваліфікаційний статус, орієнтує на побудову професійної кар'єри (кожен співробітник має свій інтерес, а результатом наукової роботи виступають персональні публікації або захист дисертації) (рис. 1.4).

Отже, на прикладі діяльності кафедр ІППО ми впевнилися в тому, що організація кафедральної системи може відбуватися в ході виконання наукових проектів. Це один із шляхів встановлення субординаційних і координаційних зв'язків між кафедрами й різними структурними науково-методичними підрозділами для їх інтеграції в кафедральну систему інституту.

Розглядаючи розвиток кафедральної системи, звернемося до цілеорієнтованих змін в діяльності кафедр. Управління повинно мати цілеспрямований характер, а визначення цілей має бути вихідним пунктом управління розвитком кафедральної системи в цілому.

Науково обґрунтоване формулювання цілей розвитку має важливе значення, оскільки цілі передбачають не тільки спрямованість розвитку кафедральної системи, а й вибір принципів та методів управління, змісту управлінської діяльності, а також добір відповідних кадрів.

Для нашого дослідження набувають значення ключові вимоги до правильного формулювання цілей розвитком кафедральної системи ІППО. Ми погоджуємося з О. Виханським і А. Наумовим, що цілі мають бути досяжними (але не легкими для досягнення), реалістичними, гнучкими (мати можливість для їх коригування відповідно до тих змін, які можуть відбутися в оточуючому середовищі), вимірними (сформульовані так, щоб їх можна було кількісно виміряти чи досягнута ціль), конкретними, сумісними (довгострокові цілі відповідають місії, а короткострокові — довгостроковим), цілі мають бути прийнятними для основних суб'єктів впливу, що визначають діяльність організації та тих, кому доведеться їх досягати [41, с. 161–162].

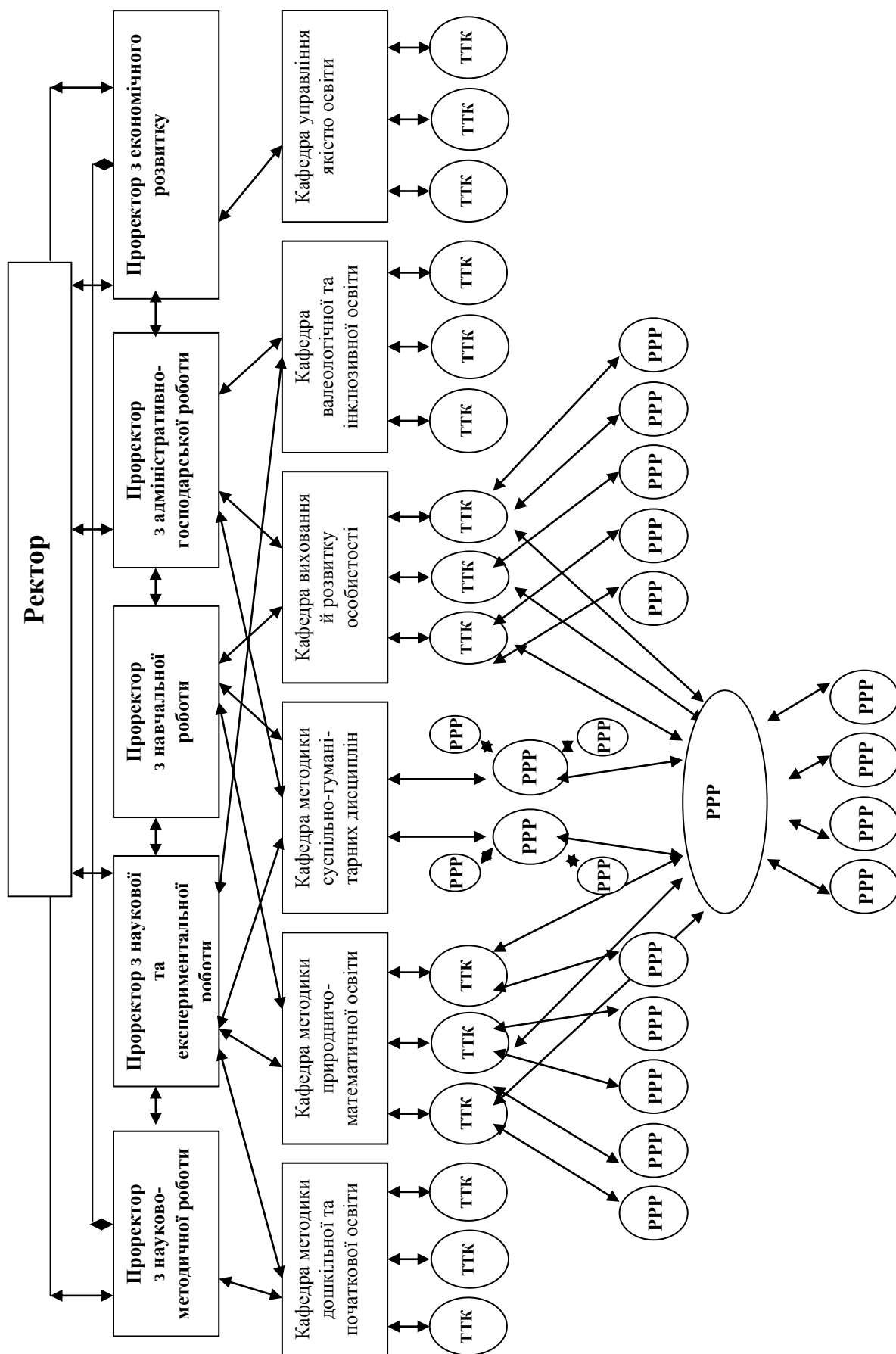


Рис. 1.4. Побудова інтеграційних зв'язків в умовах КС

Враховуючи все викладене вище, ми сформулювали та виокремили конкретні цілі та критерії управління розвитком кафедральної системи ІІПО. Розглянемо їх.

Навчальні цілі спрямовані на забезпечення зростання якості освітніх послуг, що надають кафедри, за рахунок залучення сучасних освітніх технологій та зростання професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу, що зумовлює розвиток освітньої *мобільності* співробітників кафедр, спрямованої на розширення видів та форм освітньої діяльності, забезпечення та створення банку різних видів освітніх послуг кафедр та *гнучкості управління* через побудову факторно-критеріальних моделей управління професійною діяльністю викладачів кафедр, факторно-критеріальних моделей визначення рівня підготовленості та якості засвоєння змісту навчальних програм студентами/слухачами, спрямування їх на подальший індивідуальний розвиток, що дозволяє достатньо швидко реагувати на зовнішні та внутрішні зміни, що відбуваються в освітньому середовищі.

Методичні цілі пов'язані з уніфікацією та стандартизацією навчального процесу на основі Держстандарту та розробленням навчально-методичних комплексів з урахуванням науково-методологічних досягнень та напрацювань. Це підкреслює необхідність створення моделей мережної взаємодії кафедри зі всіма підструктурами кафедральної системи та здійснення управління на основі спрямованого самовпливу з поточним самоаналізом і самокоригуванням отриманих результатів тісної кооперації.

Наукові цілі спрямовані на виконання фундаментальних та прикладних досліджень на основі зростання наукової кваліфікації співробітників кафедр та трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви щодо спільної їх діяльності, напруженої на реалізацію наукової теми кафедри, у якій інтегровано індивідуальні дослідження професорсько-викладацького складу.

Маркетингові цілі забезпечують лідерство на ринку регіональної освіти за обраними спеціальностями, кількістю студентів/слухачів, видами та якістю консалтингових та освітніх послуг, підкреслюють необхідність управлінського впливу щодо розширення видів та форм освітньої

діяльності кафедр, забезпечення та створення банку різних видів освітніх послуг; підвищення конкурентоспроможності кафедр; створення та впровадження факторно-критеріальних моделей вивчення освітніх запитів і потреб щодо впровадження навчальних спеціальностей та дисциплін кафедри, організації навчального процесу та вивчення стану задоволення наданням освітніх послуг; відбувається здобуття досвіду управління в умовах невизначеності й імовірності.

Управлінські цілі забезпечують ефективність діяльності завідувачів кафедр та адміністрації, зосереджуючи увагу на розвиток самоуправління та демократизації управління; стверджується необхідність спільного вироблення рішення, делегування повноважень, відбувається розвиток гнучкості управління, партнерських стосунків між усіма суб'єктами управлінського процесу; використання факторно-критеріальних моделей управління.

Економічні цілі передбачають задоволення потреб кафедр, співробітників та організації в освітніх послугах високої якості та при мінімальних витратах, досягнення добробуту викладачів та співробітників, відповідно до впливу різнопланових і різноспрямованих вимог, ідей, ініціатив на активізацію людського потенціалу, спрямованого на задоволення освітніх професійних потреб та умов праці співробітників.

Господарські цілі включають якісну експлуатацію матеріально-технічної бази кафедри, забезпечення сучасним обладнанням, комп'ютерною технікою та сучасним програмним забезпеченням, що обумовлює автоматизацію інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та управління на базі засобів інформаційно-комунікаційних технологій [104].

У відповідності до Статуту ВНЗ, законодавства України про освіту, вимог Міністерства освіти і науки України та Положень про освітню діяльність кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти нами виокремлені цілі управління розвитком кафедр і кафедральної системи ІППО та визначені відповідні зміни в їхній діяльності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Цілеорієнтоване управління розвитком кафедральної системи ІППО

Цілі управління розвитком	Зміни в діяльності кафедр	Зміни в діяльності кафедральної системи
1	2	3
Навчальні цілі спрямовано на забезпечення зростання якості освітніх послуг, що надають кафедри за рахунок залучення сучасних освітніх технологій та зростання професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу	<ul style="list-style-type: none"> • зростання професійної компетентності науково-педагогічних працівників (знання викладачами практики сучасної освіти); • зміна змісту освітньої діяльності (впровадження у навчальний процес активних та інтерактивних методів навчання студентів/слухачів); • створення курсів дистанційного навчання студентів; використання Інтернет ресурсів під час проведення навчальних занять та самостійної роботи студентів/слухачів); • зміщення акценту на результат навчання студентів/слухачів та надання адресної допомоги • (застосування діагностичних методик визначення ефективності засвоєння навчального матеріалу та потреб студентів/слухачів щодо їх професійного зростання) 	<ul style="list-style-type: none"> • диверсифікація змісту навчальних програм (проведення відео-лекцій, відео-конференцій та «круглих столів» провідними науковцями кафедр (інтеграція міждисциплінарних зв'язків); • введення у навчальні плани спеціальних годин на науково-дослідницьку роботи із студентами/слухачами; • розробка програм лояльності для студентів/слухачів — споживачів освітніх послуг)
Методичні цілі пов'язані з уніфікацією та стандартизацією навчального процесу на основі Держстандарту та розробкою навчально-методичних комплексів з урахуванням науково-методологічних досягнень та розробок	<ul style="list-style-type: none"> • зростання професійної компетентності науково-педагогічних працівників (оволодіння та впровадження нових освітніх технологій щодо методичного забезпечення курсу навчальних дисциплін); • розвиток змісту навчання на компетентнісній основі (створення банку інноваційних технологій та навчальних матеріалів; науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи; розробка нових сучасних методичних комплексів, посібників, підручників) 	<ul style="list-style-type: none"> • розширення кооперативних зв'язків між кафедрами та методичними підрозділами щодо методичного супроводу освітньої діяльності КПК, що передбачає підготовку навчальних підручників та методичних рекомендацій, спільну участь у методичних заходах (методичні семінари, консультації, участі в конкурсах, виставках)

Продовження таблиці 1.1

1	2	3
<i>Наукові цілі</i> спрямовано на виконання фундаментальних та прикладних досліджень на основі зростання наукової кваліфікації співробітників та студентів/слухачів	<ul style="list-style-type: none"> • <i>розвиток професійної компетентності (самостійний пошук перспективних інноваційних технологій, їх вивчення та впровадження у власну професійну діяльність; вибір напрямів дослідження);</i> • <i>підсилення наукової основи освітнього процесу (інтеграція наукових досліджень кафедри;</i> • <i>розробка сумісних програм дослідно-експериментальної роботи роботи; створення нових наукових знань;</i> • <i>розробка, апробація, впровадження систем, технологій, методик, програм, моделей тощо)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • визначення перспективних напрямів наукових досліджень кафедр, з урахуванням сучасних освітніх тенденцій; • формування інтеграційних зв'язків наукових досліджень кафедр і науково-методичних підрозділів, кафедр інших ВНЗ; • розширення співпраці науковців із закладами освіти і установами зарубіжжя на міжкафедральній основі
<i>Маркетингові цілі</i> забезпечують лідерство на ринку регіональної освіти та освітніх послуг	<ul style="list-style-type: none"> • оновлення та введення нових навчальних спеціальностей; • формування маркетингової культури кафедр; • організація презентаційної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> • організація маркетингового управління освітньою діяльністю; • налагодження контактів з регіональними органами управління замовниками освітніх послуг на ринку праці; • створення власних комерційних підструктур тощо
<i>Управлінські цілі</i> забезпечують ефективність діяльності завідувачів кафедр та адміністрації	<ul style="list-style-type: none"> • узгодження цілей діяльності кафедри та науково-педагогічних працівників; • створення умов для професійного саморозвитку співробітників; • впровадження в систему роботи кафедри освітніх інновацій, що підвищують якість діяльності та впливають на їх розвиток 	<ul style="list-style-type: none"> • розширення гнучкості, оперативності, мобільності всіх підсистем на всіх рівнях управління КС
<i>Економічні цілі</i> передбачають задоволення потреб	<ul style="list-style-type: none"> • забезпечення самофінансування через 	<ul style="list-style-type: none"> • активізація діяльності щодо залучення позабюджетних коштів;

Продовження таблиці 1.1

1	2	3
кафедр, співробітників та організацій в освітніх послугах високої якості та при мінімальних витратах, досягнення добробуту викладачів та співробітників	надання платних освітніх послуг	<ul style="list-style-type: none"> створення маркетингового центру та проведення маркетингово-моніторингових досліджень
<i>Господарські цілі</i> включають: якісну експлуатацію матеріально-технічної бази кафедри, забезпечення сучасним обладнанням, комп'ютерною технікою та сучасним програмним забезпеченням.	<ul style="list-style-type: none"> впровадження сучасних методик викладання на основі ІКТ; використання Інтернет ресурсів забезпечує оперативність та мобільність виконання завдань; створення сайту кафедри та WEB-сторінок викладачів; впровадження хмарних технологій та дистанційної освіти. 	<ul style="list-style-type: none"> інформаційне забезпечення діяльності структурних підрозділів; створення освітніх порталів.

Для спрямування кафедральної системи на розвиток, необхідно визначити умови, що сприяють цьому розвитку. До таких умов можна віднести:

– *забезпечення гнучкості організаційних схем управління розвитком кафедральної системи та оперативності її організаційних змін.* Це передбачає розвиток освітньої мобільності, швидке реагування на зовнішні та внутрішні зміни освітнього середовища, поєднання зусиль всіх підсистем кафедри для реалізації завдань та цілей, створення моделей мережної взаємодії діяльності кафедри зі всіма підструктурами кафедральної системи;

– *впровадження інновацій в освітню діяльність ІППО* забезпечує формування наукових досліджень на засадах сучасної парадигми інноваційного розвитку; визначення перспективних наукових напрямів досліджень кафедр, з урахуванням найбільш ефективних тенденцій розвитку освітньої галузі;

– *забезпечення кафедр високо професійними, компетентними науково-педагогічними кадрами* сприяє досягненню короткотривалих і

довгострокових цілей розвитку кафедр через розуміння перспективи професійної діяльності;

– *інформаційне забезпечення розвитку кафедральної системи дозволяє здійснити* автоматизацію інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та управління на базі засобів інформаційно-комунікаційних технологій, моніторинг якості освітньої діяльності всіх підсистем кафедральної системи;

– *застосування маркетингово-моніторингових досліджень для цілеспрямованого розвитку кафедральної системи сприяє* організації процесу вивчення ринку праці, ринку освітніх, консалтингових та наукових послуг.

Ураховуючи цілі управління розвитком кафедр і кафедральної системи ІППО та умови, що впливають на зміни їхньої діяльності, необхідно звернути увагу на спосіб управління сукупністю підрозділів, які спеціалізуються на виконанні певних завдань та видів робіт. Усі структури КС відрізняються характером поділеної праці між кафедрами та методичними підрозділами, а також між працівниками цих структурних підрозділів. У зв'язку з цим, при створенні й розвитку кафедральної системи ІППО необхідно використовувати різні управлінські структури, що поступово модернізуються для забезпечення узгодженості, мобільності та продуктивної взаємодії структурних підрозділів у досягненні спільної мети в умовах ринкової трансформації суспільства.

Класичні (лінійний, функціональний та лінійно-функціональний) типи управлінських структур мають бюрократичний характер. Останнім часом з'являються адаптивні управлінські структури, які модифікуються при зміні оточення, подібно до живих організмів. Наприклад, управління проектами. Для реалізації кожного проекту призначається керівник, який очолює його розробку та впровадження. Усі підрозділи кафедральної системи при виконанні проектів стають підлеглими декільком керівникам, а керівники підрозділів мають враховувати реалізацію одразу декількох проектів. Це приклад матричної структури управління, яка має адаптивний характер. При

роботі бюрократичних структур ведеться спостереження за функціями, їх виконанням, їх удосконаленням тощо. При роботі адаптивних систем акцент переноситься на досягнення мети, для чого створюються відповідні умови, розширюються ступені свободи виконавців тощо.

Сьогодні важливим є бачення кафедральної системи як єдиного механізму діяльності всіх структурних підрозділів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Сучасна кафедральна система вимагає інтеграції в освітньому процесі всіх новоутворених функціональних вертикальних та горизонтальних зв'язків, в основі яких лежить обмін інформацією. Якщо за визначеними її потоками відбувається низхідна, висхідна та горизонтально-зустрічна адаптація, то адаптивні процеси набувають наскрізного характеру і здійснюються через взаємопристосування цільових функцій управлінських структур кожного рівня організації (у нашому випадку кафедральної системи ППО). Характерною особливістю адаптивного управління кафедрою є встановлення партнерських взаємин та ліберально-демократичного стилю керівництва.

Управління розвитком кафедральної системи ППО в сучасних умовах має бути гнучким й адаптованим до зовнішніх і внутрішніх впливів. Саме тому викликам сьогодення найбільш відповідає система адаптивного управління.

Узагальнюючи зазначене вище, можна дійти висновку, *що з точки зору управління кафедральна система розглядається як система, де відбувається кооперація управлінської діяльності, у межах якої здійснюється процес за відповідними функціями, спрямованими на вирішення поставлених завдань та досягнення спільної для всіх підрозділів мети.* Із цих позицій КС забезпечує взаємодію між керівниками та співробітниками новоутворених постійних та тимчасових структур.

Таким чином, адаптивні структури впливають на розвиток кафедральної системи. При цьому кафедральна система ППО створюється за допомогою цілеорієнтованих дій, оскільки в них є потреба, тому що всі структурні підрозділи організації працюють на

один результат — підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Основу кафедральної системи складають постійні та тимчасові координаційні зв'язки, що утворюються між кафедрами та іншими структурними підрозділами. Якщо кафедральна система виникає спонтанно - нею також необхідно управляти. В обох випадках доцільно використовувати адаптивне управління.

1.4. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти

Складні реалії в освітянській галузі спонукають науковців і керівників організацій до пошуку нових педагогічних та управлінських систем, технологій управління, організаційних форм та методів управління розвитком. Це змушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови *управління* трактується як дія зі значенням управляти (спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати) [215].

Загальноприйнятим вважається визначення поняття «*управління*» науковців В. Афанасьєва, Ю. Конаржевського, Т. Шамової, які у своїх дослідженнях розглядають управління як процес переводу системи з одного якісного складу в інший. Г. Єльнікова розкриває управління в системі «людина-людина» як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовищ, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [71]. О. Пометун визначає управління як вид діяльності, що забезпечує ефективне та продуктивне досягнення організацією її цілей і завдань; цілеспрямований вплив керуючої системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку на основі дії механізмів самоуправління. Для нас цінним у

визначенні цього науковця є те, що суть управління складає діяльність з координації роботи членів організації [173].

Одним з основних призначень соціального управління є регулювання спільної діяльності людей, надаючи їй цілеспрямованості й організованості для задоволення власних потреб та потреб організації.

Реформування системи вищої освіти, до якої відноситься і система післядипломної освіти, управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників дає змогу кожному викладачеві знайти своє місце в ієрархічній системі освіти, максимально повно і всебічно розкрити власний професійний, діловий та особистісний потенціали. Від кваліфікації викладачів, їх педагогічної компетентності, умов праці та життя, загальної культури, людських і моральних якостей залежать і якість підготовки фахівців, і результативність освіти, і конкурентоспроможність вищої школи.

А. Кузьмінський зазначає, що викладачі вищого навчального закладу входять до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклало надзвичайно важливі завдання: забезпечення і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою. Процес професійної підготовки науково-педагогічних кадрів кафедр становить багатоаспектну систему, основними функціями якої є: продукування знань — наукові дослідження, упровадження їх у практику, експертиза; розроблення нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково-методичного супроводу; надання знань — навчальний процес у розмаїтті форм, методів, засобів і освітніх технологій; поширення знань — видання навчальних посібників, наукових монографій, статей; виступи перед громадськістю, участь у наукових, навчально-методичних і культурних заходах різних рівнів [121].

Процес підготовки нової генерації науково-педагогічних працівників, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості знань, збереження національної культури, оновлення професійно-педагогічної підготовки викладачів інститутів післядипломної педагогічної

освіти, виникнення нових функцій системи післядипломної педагогічної освіти.

У сучасній науці про освіту розрізняють два принципових підходи: педагогічний (навчання у школі та вузі) і андрагогічний (навчання в системі підвищення кваліфікації). Сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів, що навчаються, до переосмислення системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку), а викладачів — розглядати систему підвищення кваліфікації як інтегровану цілісність, основна увага якої концентрується на залучення слухачів до пошуку засобів і способів розв’язання реальних професійних проблем, що приводить до визначення цілей, функцій та видів педагогічної діяльності викладачів ІППО та встановлення їх взаємозв’язку [рис. 1.5].

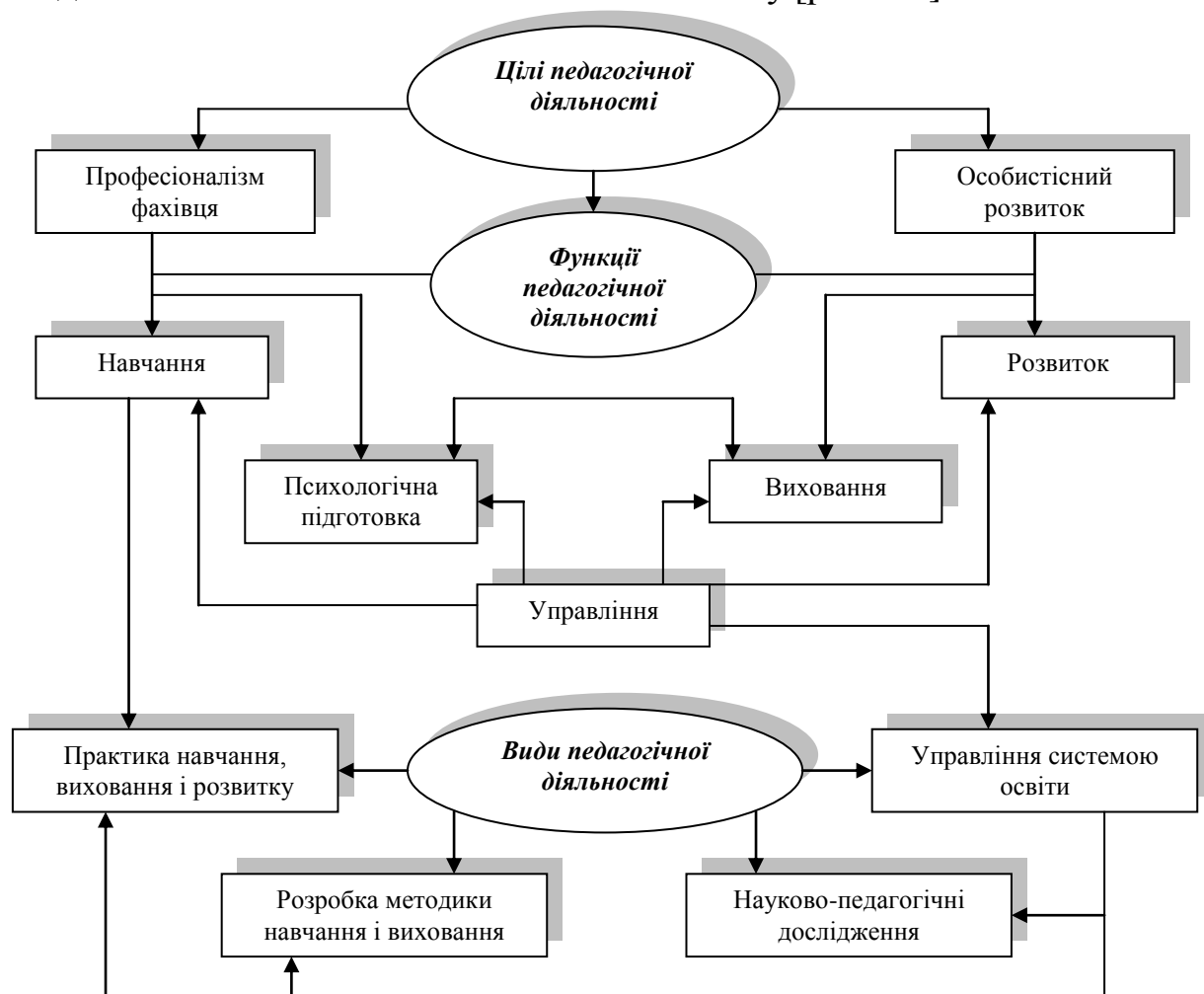


Рис. 1.5. Взаємозв’язок цілей, функцій та видів педагогічної діяльності

К. Ноулз, С. Змейов розрізняють традиційне викладання і навчання та викладання і навчання дорослих, звертаючи увагу на те, що: дорослому належить провідна роль у процесі навчання; доросла людина має спрямованість до самостійності, самореалізації, самоуправління у всіх сферах життя, у тому числі і в навчальній діяльності, має досвід, який може бути використано як при навчанні, так і при обміні досвідом із колегами; навчання відбувається для вирішення важливих життєвих проблем і досягнення конкретної мети; процес навчання побудовано у вигляді сумісної діяльності слухача та викладача [75].

Особливістю освітнього процесу, що здійснюється в післядипломний період, є не просте вивчення істин, а домінування ситуацій відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку між людиною та різними інформаційними каналами. Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід, який передбачає інтеграцію різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так, дидактична інтеграція в системі післядипломної педагогічної освіти може бути компенсаторною (отримання нових знань), технологічною (розширення спектра умінь та навичок), інноваційно-практичною (освоєння нового та передового досвіду), творчою (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу) [98].

Підвищення кваліфікації має своєю головною метою поступовий розвиток особистості, яка навчається на основі вдосконалення його професійної діяльності. А це можливо, за умови, коли педагогічні працівники будуть включені до постійного самоаналізу результатів власної діяльності, а також порівняння цих результатів із вимогами сучасних досягнень науки, соціального та професійного досвіду. Тому моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає створення таких навчальних програм, які враховують не середньо-статистичного слухача, а орієнтовані на індивідуальні особливості особистості педагога, допомагають не тільки адаптуватися до умов навчання, але й самостійно створити власне «освітнє середовище».

Реалізація компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності викладача передбачає вибір змісту освіти, який сприяє здійсненню науково-методичного супроводу професійного зростання і сприймається як «власний» вибір, особистісний, що веде до індивідуалізації, створення власної траєкторії професійного зростання, відповідає конкретним заданим цілям, а також передбачає можливість вибору форм, методів, темпу вивчення та засвоєння матеріалу [рис. 1.6] [48].



Рис. 1.6. Професійна компетентність викладача вищої школи

Як відомо, у нашій країні викладацький склад вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти формується в основному в магістратурі та аспірантурі. Проте, як правило, аспірантура та магістратура ВНЗ готує спеціалістів-науковців, не акцентуючи увагу на питаннях співвідношення наукового й дидактико-методичного компонентів

педагогічної підготовки викладачів. Тому компетентність викладача ППО, на нашу думку, повинна включати мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно технологічну, етичну та інші складові змісту його професійної підготовки і передбачати нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої професійної діяльності [98].

Викладач інститутів післядипломної педагогічної освіти має задовольняти таким вимогам: висока професійна компетентність — глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань; педагогічна компетентність — ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання тощо.

Так, А. Маркова у структурі компетентності викладача визначає такі напрями:

- спеціальну компетентність, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальну компетентність, яка вимагає оволодіння сумісною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;

- особистісну компетентність, що відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;

- індивідуальну компетентність, яка знаходить вияв у оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовності до професійного росту, у здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми, з позитивними результатами [107].

Оволодіння вказаними компетентностями означає зрілість викладача у професійно-педагогічній діяльності. Для успішного виконання своїх

функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, високо компетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань, повинен не тільки знати і уміти відбирати навчальний матеріал, методи надання педагогічним працівникам нових знань та умінь, використовувати різні способи розвитку мислення, стимулювання слухачів до самостійної, творчої, пізнавальної діяльності, формування навичок самоосвіти, самоаналізу професійної діяльності педагогів, але й організовувати та супроводжувати курс (спецкурс), що викладається, знати предмет викладання, здійснювати розробку та написання наукових, навчально-методичних посібників, підручників та інших матеріалів для навчання педагогів.

Основними критеріями роботи ІППО є рівень професійної компетентності педагогів, які працюють у навчальних закладах, раціональне поєднання їх теоретичних знань з вміннями застосовувати їх на практиці, що означає потребу вести пошук ефективних форм і методів навчання, удосконалення освітніх програм, навчальних планів, розробку нових навчальних методик, наукових і навчальних посібників.

Створення умов розвитку викладацького складу — ключова проблема в галузі побудови ефективної системи якісної освіти в Україні. Викладацький склад є основним та найбільш цінним активом навчального закладу, оскільки від його якості та ефективності роботи в першу чергу залежить успіх освітньої діяльності та розвиток системи освіти. Саме тому проблема розвитку викладацького складу є сьогодні однією з головних у галузі освіти взагалі.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти має безпосередній вплив на успішне досягнення цілей організації. Інвестування в їх професійний розвиток вигідне для всіх зацікавлених осіб кафедральної системи: адміністрації, завідувачів кафедр та керівників методичних відділів (центрів, лабораторій), тому що воно стає джерелом їх конкурентоздатності. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників має бути пов'язаний із показниками їх роботи, спрямований на покращення корпоративних, функціональних, командних та індивідуальних показників,

і таким чином здійснювати основний внесок у досягнення кінцевих результатів усіх учасників освітнього процесу кафедр ІППО. Зазвичай сам розвиток спрямований на постійне вдосконалення і самовдосконалення у професійному плані. Проте необхідно зазначити, що такий розвиток властивий лише тим кафедрам, у яких людина відчуває підтримку керівництва і колег.

Науково-педагогічний працівник як носій знань складає інтелектуальну основу кафедральної системи. З огляду на це, інтелектуальний капітал є вагомим важелем кафедр інституту післядипломної педагогічної освіти. Завданням, що стоїть перед завідувачем кафедри, є віднаходження шляхів формування та ефективного використання природної основи розвитку кафедри, а саме: його інтелектуального капіталу.

Для досягнення своїх цілей кафедра повинна мати достатній та ефективний потенціал, який включає: високий кваліфікаційний рівень професорсько-викладацького складу; методичне забезпечення навчального процесу; результативність професійного розвитку науково-педагогічних працівників; аналіз стану кафедри; високу якість підготовки студентів/слухачів. Нові вимоги, що висуваються до науково-педагогічного складу кафедри вимагають своєчасно реагувати на зміну зовнішнього та внутрішнього оточення, приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації конкуренції, адаптуватися до швидких змін умов діяльності, бути готовими до постійного оновлення своїх професійних знань, — змушують бути **професійно мобільними**.

Незважаючи на приєднання до Болонського процесу в 2005 році та формальне запровадження ЄКТС, у 2009 році *поняття «мобільність»* в українському освітньому законодавстві тривалий час не було визначено, а практична реалізація здійснювалась з посиланням на досить абстрактний розділ XII «Міжнародне співробітництво» Закону України «Про вищу освіту» 2002 року. Лише в Примірному положенні про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України, затвердженому наказом МОН від 29 травня 2013 року № 635 було записано, що *«академічна мобільність передбачає участь студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу (в Україні або за кордоном),*

проходження навчальної або виробничої практики, проведення наукових досліджень з можливістю перезарахування в установленому порядку освоєних навчальних дисциплін, практик тощо» [1]. Жодного слова про академічну мобільність викладачів у документі не було.

Тільки в новій редакції Закону України «Про вищу освіту» нарешті визначено: *«академічна мобільність — можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» [1].* Загалом, академічна мобільність позитивно оцінюється університетським співтовариством як дієвий інструмент трансферу нових знань, передових наукових, дидактичних та управлінських технологій, який дозволяє наближувати вітчизняну науково-освітню сферу до світового мейнстриму. Більш того, у проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року мобільність студентів, аспірантів та викладачів згадується неодноразово в дуже різних аспектах. Серед пріоритетів розвитку передбачено інтеграцію вищої освіти і науки, зокрема, шляхом *«підвищення рівня академічної мобільності»* для модернізації змісту вищої освіти на основі результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень. Підкреслено, що одним із завдань вітчизняної освітньої політики є вироблення комплексної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, у тому числі, ***розвитку науково-освітньої мобільності.*** Міжнародна мобільність повинна стати важливим фактором рейтингової оцінки вітчизняних університетів. Тому для **професійного розвитку персоналу** вищої школи визначено важливість *«спроможності до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів вищої освіти, знання іноземних мов та орієнтації на академічну мобільність» [1].*

Таким чином досліджуючи проблему управління професійним розвитком науково-педагогічних кадрів вищої школи, зокрема до якої віднесено і заклади післядипломної педагогічної освіти, слід звернути увагу на значення ***професійної мобільності.***

Умови формування професійної мобільності розкрито в працях І. Забірова (керівників промислових підприємств), Л. Амирової, В. Нікуліної, Л. Горюнової, Ю. Дворецької (викладача вищої школи),

Б. Ігошева, А. Нікітіної, Р. Пріми, В. Сластьоніна (майбутнього викладача) тощо. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення професійно успішної людини досліджено С. Кугель, К. Поппером, В. Пригожиним, В. Смирновою, І. Фроловим і ін.

Інує підхід до професійної мобільності як форми трудової мобільності, яка, за твердженням Т. Заславської, є не стільки економічним або соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям, виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних і економічних умов функціонування. Л. Лісохіна, К. Рибнікова розглядають поняття професійної мобільності з двох позицій: 1) з одного боку, це зміна позицій, викликане зовнішніми умовами, а саме: відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, побутовою невлаштованістю працівників та ін., що викликає необхідність їх адаптації до реальних життєвих ситуацій; 2) з іншого, професійну мобільність можна розглядати як внутрішню свободу, самовдосконалення особистості, засновану на стабільних цінностях і потреби в самоорганізації, самовизначення та саморозвитку, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки освіченості та професійної компетентності [98].

Описуючи феномен професійної мобільності, Л. Горюнова звертає увагу на її психологічні складові. Зокрема, це: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загально-професійних компетенцій; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють оточуюче середовище, результатом якої виступає її самореалізація в професії та житті; процес перетворення людиною самої себе, навколишнього професійного і життєвого середовищ [48].

У нашому дослідженні ми спираємося на визначення професійної мобільності, що надала Л. Шевченко: *«Професійна мобільність — це психологічна готовність робітника, фахівця до вирішення широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватися в залежності від ситуації, оскільки найбільш ефективним відповіддю людини на невизначеність і проблемність трудової ситуації є гнучкість*

поведінки, проявляється в його здатності вчасно змінювати стратегію або спосіб дій у відповідності з умовами праці, що змінюються. При цьому показником гнучкості є швидкість зміни стратегій в залежності від зміни ситуації» [98].

Зазначене є прямим підтвердженням причетності мобільності викладачів до *положень адаптивного управління*, що відноситься до соціального управління та регулює спільну діяльність людей. Значення та вплив адаптивного управління на розвиток кафедральної системи ІППО ми детальніше розглянемо у другому розділі.

Адаптивне управління розвитком науково-педагогічних кадрів передбачає не тільки традиційні форми роботи (планування, підбір, комплектацію та розстановку кадрів), але і сукупність заходів соціально-психологічного, морального характеру (демократичний стиль управління, терпимість до недоліків людей, використання їх індивідуальних особливостей). Особливу увагу необхідно приділяти аналізу мотиваційних установок, умінню їх формувати і направляти на виконання швидкозмінюваних завдань, які з'являються в організації.

Безліч цілей і завдань, що стоять перед кафедрами, приводить до того, що для управління ними потрібні спеціальні знання, методи та прийоми, які забезпечують ефективну спільну діяльність співробітників усіх структурних підрозділів організації, оскільки кожна кафедра має, як правило, загальні та власні цілі, для досягнення яких потрібні досягнення проміжних цілей. Таким чином, співробітники кафедр, викладачі та педагогічні працівники, що співпрацюють із кафедрами, об'єднуються в мобільні групи для досягнення спільно визначеної мети, вирішення професійних задач на основі принципів розподілу праці та розподілу обов'язків.

Йдеться про здатність організації або її підрозділу регулювати (постійно змінювати) чисельність працівників, які беруть участь в досягненні значущих і декларованих цілей. Іншими словами, кафедра повинна бути здатна повністю забезпечувати свою діяльність фахівцями-професіоналами в окремих напрямках роботи, а після її закінчення спрямовувати працівників на інші види роботи. Причому науково-

педагогічний склад кафедри може відрізнятися постійністю, забезпечуючи досягнення мети шляхом залучення необхідної кількості фахівців на виконання завдань в даний момент та на визначений термін роботи. Це характеризується насамперед чітким плануванням роботи, без чого неможливі своєчасна перегрупування і зміна чисельності працівників в окремих підрозділах; постійно підтримуванім балансом із зовнішнім середовищем, що дає можливість залучати до роботи всіх співробітників кафедри.

У своїх дослідженнях Т. Борова визначає, що для успішного *адаптивного управління (самоуправління) професійним розвитком науково-педагогічних працівників кафедр* необхідно враховувати такі фактори, як:

- наявність у керівників адаптивних підходів до управління процесом професійного розвитку науково-педагогічного працівника, зокрема, до його організації, мотивації та контролю;

- зовнішній спрямований вплив на професійний розвиток науково-педагогічного працівника: проведення бесід щодо детального планування, складання відповідних програм, розподіл завдань і визначення шляхів цілеспрямованого впливу на професійний розвиток науково-педагогічного працівника;

- внутрішній спрямований вплив на професійний розвиток науково-педагогічного працівника: позитивний зворотний зв'язок керівників і колег шляхом урахування індивідуальних особливостей, мотивування, інформування про систему вимог і контролю, мету розвитку професійності, озброєння педагогів знаннями з теорії та методики управління процесами професійного розвитку, рефлексія;

- характеристика спеціально підготовлених зразків різноманітних ситуацій з таких проблем: планування, моделювання, організації й педагогічного аналізу професійного розвитку науково-педагогічного працівника, планів обговорення цих проблем на практичних або семінарських заняттях, у бесідах та у ході інтерв'ювання;

- проведення групових та індивідуальних консультацій з питань професійного розвитку науково-педагогічних працівників та адаптивного управління (самоуправління) цим процесом тощо [31].

Таким чином, умови, що постійно змінюються, визначають необхідність професійного управління колективами в умовах кафедральної системи ІППО, передбачають грамотну роботу з персоналом, чіткої й результативної організації навчально-виховного процесу, наукової та методичної роботи, підвищення рівня організації особистої діяльності управлінських та науково-педагогічних кадрів, оптимізацію керівного складу адміністрації інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Стабільне функціонування та успішний розвиток кафедральної системи ІППО залежить від внутрішньої згуртованості, корпоративності, вироблення спільної мети всіх співробітників кафедр та єдності в її реалізації. Зазвичай кафедри мають високий інтелектуальний рівень, спрямовують свою діяльність на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію і мають творчий потенціал, який може виявлятися і розвиватися за відповідної організації управління, що безпосередньо враховує постійне зростання інтелектуальної праці науково-педагогічних працівників кафедр. Тому слід визначити, що професійна мобільність викладачів безпосередньо впливає на розвиток кафедри, забезпечуючи рівноправну участь співробітників кафедри в управлінні нею, співпрацю в команді, відкрите, вільне спілкування.

Узагальнюючи все вищевикладене, можна дійти **висновку**, що управління професійним розвитком науково-педагогічних кадрів в сучасних умовах, спрямовано на здійснення співпраці співробітників кафедр та адміністрації для досягнення намічених цілей. Професійний розвиток науково-педагогічного працівника як основної складової людського капіталу повинна бути пріоритетною для будь-якого закладу післядипломної педагогічної освіти. Проте сам розвиток необхідно спрямовувати на досягнення результату в такий спосіб, щоб були узгоджені цілі як навчального закладу, кафедри так і науково-педагогічного працівника.

Резюме до першого розділу

Останнім часом освіта України перебуває на етапі суттєвої модернізації, що вимагає кардинальних змін в системі управління на всіх її рівнях. Особливої уваги потребують інститути післядипломної педагогічної освіти. Система функціонування ІППО розглядається як своєрідний механізм, що стабілізує та адаптує систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників на всіх рівнях до нових вимог, які висуває держава.

Історичний вибір подальшого шляху розвитку пов'язаний з руйнуванням стереотипів, що склалися на негативних принципах, які гальмують розвиток освітніх установ. Характер оновлення полягає в орієнтації фахівців освіти, педагогічних колективів, кожного учасника освітнього процесу на якісні зміни. Потрібно не тільки змінити зміст діяльності та структуру інститутів післядипломної педагогічної освіти, але й перебудувати психологію викладачів та керівників у напрямку визначення пріоритету людини в усіх ланках галузі.

У науковій літературі досить ґрунтовно представлені теоретичні основи наукового управління освітою, теорія соціального управління, теоретичні основи управління розвитком освітніх систем та якістю освіти у школі, система управління розвитком професійної вищої освіти, системно-цільове управління педагогічною освітою тощо. Проведений аналіз наукових досліджень надав змогу зробити висновок, що до ряду найменш розроблених питань з проблем управління освітою відносяться: структурно-організаційні та змістовно-процесуальні аспекти управління як ІППО так і кафедрами ІППО, механізми управління якістю діяльності кафедр в умовах кафедральної системи ІППО.

Кожна окремо взята педагогічна система є складною і реальною тому, що вона у своєму складі має підсистеми (ІППО — факультет, кафедри, центри, лабораторії тощо.). Будь яка освітня установа, будучи частиною соціальної системи, являє собою цілісну динамічну соціально-педагогічну систему. Управління нею вимагає адекватного, а саме системного підходу. Необхідність системного підходу диктується самим

життям, перш за все високим ступенем інтеграції суспільних процесів, де як ніколи раніше «все пов'язано з усім», коли розв'язання однієї проблеми залежить від вирішення безлічі інших, коли самі проблеми набувають системний, комплексний характер (В. Афанасьєв).

Характерною рисою сучасного менеджменту є перехід від сталої функціональної структури до варіативної мінливої цільової структури управління. Однією із закономірностей управління є співвідповідність оточення і внутрішньої структури системи. Усі західні країни, досвід управління яких ми вивчаємо й запозичуємо, прийшли до ринку освітніх послуг за рахунок саморозвитку. Мобільність управління залежить від кількості його ланок і рівнів. Багатоланкові структури важче адаптуються до мінливих умов. Чим менше ланок управління, тим легше проводити його переструктуризацію, тому, для підвищення оперативності управління треба скорочувати кількість його організаційних рівнів. Розвиток управлінських структур визначається типом економічного росту суспільства. Так, доіндустріальний тип економічного росту породив *лінійну структуру організації*, індустріальний тип — *функціональну та лінійно-штабну структури управління*. Нарешті, перехід суспільства до постіндустріального типу економічного росту викликав до життя *дивізіональні, матричні (адаптивні) структури організації*.

Сучасний розвиток системи управління післядипломною педагогічною освітою в нашій країні характеризується поступовим переходом від *функціональних та лінійно-штабних до адаптивних управлінських структур*. Важливою характеристикою грамотного управління є ієрархія, субординація та координація, які становлять основу процесів централізації й децентралізації управління. Співвідношення цих процесів завжди було проблематичним в управлінні. Практика засвідчує, що надмірна децентралізація, як і надмірна централізація, негативно відбиваються на результатах роботи організації.

Одна з основних проблем управління інститутами післядипломної педагогічної освіти в Україні на цей час полягає в тому, що з «науково-освітньої структури» вони повинні перетворитися на науково-освітню систему, для розвитку якої необхідні особливі механізми управління. Як

показує аналіз діяльності ІППО система їх роботи змінюється таким чином: від здійснення навчальної та методичної допомоги відбувається перехід до навчальної, науково-методичної та наукової діяльності, де провідна роль належить кафедрам. В інститутах післядипломної педагогічної освіти власне науковий напрям роботи кафедри малодосліджений, це відбувається насамперед через те що в ІППО зосереджено незначний науковий потенціал порівняно із ВНЗ та інститутами НАПН України. Але неможливо недооцінювати наукову роботу викладачів як одного з ефективних видів діяльності кафедри, спрямованого на інституційний розвиток ОІППО. Система ІППО є зручним місцем в освітньому просторі України для проведення освітніх досліджень, приділяючи увагу ефективним досвідам учителів, проблемам в управлінській діяльності та новаціям, акумулюючи освітні комунікації та потоки педагогічної інформації.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти має безпосередній вплив на успішне досягнення цілей організації. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників має бути пов'язаний із показниками їх роботи, спрямований на покращення корпоративних, функціональних, командних та індивідуальних показників, і, таким чином, здійснювати основний внесок у досягнення кінцевих результатів усіх учасників освітнього процесу кафедр ІППО. Зазвичай сам розвиток спрямований на постійне вдосконалення і самовдосконалення у професійному плані. Проте необхідно зазначити, що такий розвиток властивий лише тим кафедрам, у яких людина відчуває підтримку керівництва й колег.

Як відомо, місія кафедри — соціальна. Вона спрямована на створення наукової бази для підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Її мета — задоволення освітніх потреб слухачів по питаннях над якими працює кафедра. Кафедра встановлює творчі зв'язки з кафедрами інших вузів, вивчає, узагальнює і розповсюджує досвід роботи кращих викладачів та здійснює в установленому порядку співробітництво з кафедрами інших вищих навчальних закладів з питань наукової роботи, а також з іншими науково-дослідними організаціями за профілем кафедри.

Тому, становлення кафедральної системи — це укріплення взаємозв'язків між спорідненими кафедрами та створення базової основи для існування всіх кафедр ІІПО.

Вивчення сучасного стану управління розвитком кафедральної системи засвідчило, що управління в інститутах післядипломної педагогічної освіти залишається авторитарно орієнтованим, керівництво закладом не завжди створює належні умови для розвитку кафедральної ініціативи, творчого потенціалу кожного викладача, співробітників кафедри та структурних підрозділів, які є підструктурами кафедральної системи.

Управління кафедральною системою інститутів післядипломної педагогічної освіти побудовано головним чином на поєднанні *адміністративного керівництва* (ректор, ректорат, деканати, факультети, відділення) і *різних форм демократичного самоврядування*: *авторитарна* (одноосібна, побудована на суворій взаємозалежності, підпорядкованості нижчих ланок вищим); *демократична* (з достатньо широким використанням елементів самоуправління, самоврядування) та *ліберально-колегіального* (невеликий допуск самоврядних засад в управлінні).

Поява опорної концепції реформування управління освітою в Україні на антропосоціальних засадах (Г. Дмитренко) дає змогу практично підійти до розроблення наукових основ *адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти*.

*«Нова ідея розсовує межі розуму,
і він вже ніколи не повернеться в свої колишні рамки»
Олівер Уенделл Холмс*

РОЗДІЛ. 2. АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КАФЕДРАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Сутнісна характеристика адаптивного управління розвитком кафедральної системи

Інститутам післядипломної педагогічної освіти властиві всі ознаки, характерні для вищих навчальних закладів. Основними складовими будь-якого вищого навчального закладу, незалежно від його розміру, сфери функціонування та завдань, які він вирішує, є *суб'єкти діяльності* (керівники, викладачі, аспіранти, студенти, слухачі, обслуговуючий персонал) та система *управління*, що формує або активізує потенціал закладу, спрямовуючи його розвиток.

Базовою організаційною структурою інститутів післядипломної педагогічної освіти є кафедра. Враховуючи, що кафедри ІППО мають різне призначення та специфіку, об'єднання їх у кафедральну систему потребує узгодження різновекторної діяльності всіх її підсистем. Щонайкраще для вирішення цього завдання підходить адаптивне управління, яке за своєю суттю призначене узгоджувати різноспрямовані впливи, що сприяє інтеграції різних за природою суб'єктів діяльності в єдину цілісність.

Для дослідження адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО актуальними є наукові роботи з проблем управління педагогічними системами (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, О. Орлов, В. Пікельна, Т. Шамова); теорії та методики моделювання управлінської діяльності (В. Пікельна, О. Хомерики та ін.). Важливе значення набувають питання управління адаптивними системами у сфері освіти, зокрема: виокремлені особливості управління адаптивною школою (Т. Шамова, Т. Давиденко, Є. Ямбург [236; 58; 247]); сформовані поняття адаптивного управління, його закономірності

та принципи (Г. Єльнікова [71]); досліджено адаптивне управління педагогічними системами (П. Третьяков, С. Мітін, Н. Бояринцева 204)]; створені педагогічні технології адаптивної школи (М. Капустін [82]) і технології адаптивного управління (Г. Єльнікова, Г. Полякова, В. Петров, І. Лапшина [71]). Істотне значення в концептуальному плані мають положення освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання (Г. Єльнікова [69; 75], О. Касьянова та З. Рябова [185]).

Однак проблема адаптивного управління розвитком структурних підрозділів, що складають кафедральну систему інститутів післядипломної педагогічної освіти, тільки починає досліджуватися.

Результати аналізу адаптивного управління (АУ) дозволили виокремити його особливості й ознаки.

Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений саморозвиток з використанням природного механізму. Воно може бути спеціально організованим на основі створення, підтримки та розширення умов саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно з суб'єктом та усвідомлених ними вимог, але завжди виникає довільно на будь-якому перехідному етапі як об'єктивна потреба, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку [73].

Якщо спрямована самоорганізація реалізує саморозвиток людини в усталених межах усвідомлених нею вимог, то адаптивне управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення. Тобто, за допомогою адаптивного управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства і держави, що зумовлює їх коеволюцію [73].

Адаптивне управління — це процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення.

Провідною ознакою адаптивного управління є взаємопристосування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності [73].

Ця управлінська система забезпечує узгодження та адаптацію наскрізних цілей управління кафедральної системи на всіх її рівнях: слухач/студент - викладач; викладач - викладач; викладач - завідувач кафедри; завідувач — завідувач; завідувач - керівник методичних підрозділів; завідувач - проректор; проректор - ректор.

Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур.

Адаптивне управління характеризується *змістом* (функції), *організаційною структурою* (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і *технологією* (порядок здійснення та механізм взаємоузгодження).

Функціями адаптивного управління є: спільне вироблення реалістичної мети; критеріальне моделювання; кооперація дій і самоспрямування; саомоніторинг процесу та моніторинг результату; прогностичне регулювання.

За напрямком взаємовпливу адаптивне управління є одночасно і вертикальним, і горизонтальним, а за порядком взаємодії — і субординаційним, і розподіленим. Технологія адаптивного управління складається з порядку дій, методів, засобів і способів щодо його організації та здійснення. Механізм взаємоузгодження розкриває способи спрямованого впливу (самовпливу) й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку суб'єктів діяльності. Адаптивне управління має лінійно-функціональну структуру, яка обов'язково доповнюється органічними структурами; здійснюється у програмно-цільовій формі: проектне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо. Адаптивне управління є різновидом ситуативного. Воно завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою таким чином:

- за суб'єктом управління — поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління;
- за характером впливу — поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням);

– за орієнтацією — процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат.

Адаптивне управління має свої закономірності, які були виділені шляхом логічного дедуктивного аналізу із синергетичних позицій ідеї спрямованої самоорганізації. Закономірності, що лежать в основі адаптивного управління, визначають і його принципи [73].

Г. Єльнікова зауважує, що адаптивне управління спрямовує суб'єкти діяльності на самоуправління й саморозвиток [73]. Адаптивне управління, як і традиційне, має певні функції, визначити особливості яких можна за рахунок здійснення їх порівняльного аналізу. У нашому випадку функції, які представлені в таблиці 2.1, реалізуються для управління кафедральною системою.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика функцій традиційного та адаптивного управління

№ з/п	Функції традиційного управління	Функції адаптивного управління кафедральною системою
1	2	3
1	Цілепокладання — одноосібно запрограмований результат керівником, який припущено одержати у процесі діяльності. «Генеральні» цілі таких складних систем як освітні (педагогічні), проектується в загальному вигляді	Спільне вироблення реалістичної мети , узгодження цілей кафедр та методичних структур, що складають кафедральну систему, прийняття усвідомленого рішення щодо реалізації поставлених цілей
2	Планування — одноосібне керівником, як результат річний план роботи навчального закладу не враховує плани роботи кафедр/методичних підрозділів, специфіку їх діяльності, а план роботи структурних підрозділів організації не враховує індивідуальний план роботи науково-педагогічних кадрів	Критеріальне моделювання , виокремлення критеріїв та створення гнучких моделей як діяльності структурних підрозділів кафедральної системи, так і управління ними
3	Організація — чіткий розподіл обов'язків керівником, без урахування виникаючих особливостей у діяльності структурних підрозділів та управління ними	Кооперація дій і самоспрямування , усунення неузгодженості та різноспрямованості на основі діалогічної адаптації; кооперація дій і самоспрямування на досягнення спільно визначеної мети через

Продовження таблиці 2.1

1	2	3
		розвиток партнерських стосунків між усіма суб'єктами управлінського процесу, керівниками та підлеглими (пряма взаємодія у складі команди), поєднання зусиль всіх підсистем для реалізації поставлених завдань
4	Контроль — діяльність керівників зі встановлення відповідності наукової, навчальної та методичної роботи навчального закладу загальнодержавним стандартам, нормативам. Здійснення зовнішнього моніторингу освітньої діяльності (збір, врахування, обробка й аналіз інформації за результатами для ефективного управління)	Самомоніторинг процесу та моніторинг результату – узгодження зовнішніх та внутрішніх впливів, проведення зовнішнього моніторингу керівниками на вході та виході; внутрішній самомоніторинг процесу реалізації завдань; підтримка процесів самоорганізації й саморозвитку структурних підрозділів кафедральної системи у всіх напрямках діяльності; супровідний самоконтроль за процесом з поточним коригуванням
5	Регулювання — упорядкування, налагодження діяльності та взаємовідносин, з метою приведення до ладу існуючу систему функціонування організації та спрямування на розвиток чого-небудь	Прогностичне регулювання , виявлення невикористаних резервів; включення до складу моделі відповідних критеріїв; спільне прийняття рішень та спільне прогнозування шляху подальшого розвитку — <i>прогностичне регулювання за результатом</i>

Здійснивши порівняльну характеристику функцій традиційного та адаптивного управління, можна стверджувати, що в адаптивному управлінні на відміну від традиційного визначається пріоритет розвитку, який здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Процеси самоорганізації, що відбуваються в кафедральній системі, спрямовують її розвиток, який можна досягнути через спільне визначення мети, розвиток партнерських стосунків між усіма суб'єктами управління, усунення неузгодженості та різноспрямованості дій на основі діалогічної адаптації; кооперацію сумісної діяльності, що сприяє виявленню невикористаних резервів, та спільне прийняття рішень з подальшим прогнозування шляху їх розвитку.

Ми, використовуючи адаптивне управління для розвитку кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти,

враховуюємо це і зазначаємо, що **зміст функцій адаптивного управління кафедральної системи** має передбачати:

1. *Спільне вироблення реалістичної мети*, що забезпечить узгодження цілей кафедр та методичних структур, які складають кафедральну систему, прийняття усвідомленого рішення щодо реалізації поставлених цілей.

2. *Критеріальне моделювання*, що здійснить виокремлення критеріїв та створення гнучких моделей як діяльності структурних підрозділів кафедральної системи, так і управління ними.

3. *Кооперацію дій і самоспрямування*, що визначить усунення неузгодженості та різноспрямованості на основі діалогічної адаптації; кооперацію дій і самоспрямування на досягнення спільно визначеної мети через розвиток партнерських стосунків між усіма суб'єктами управлінського процесу, керівниками та підлеглими, а також поєднання зусиль всіх підсистем для реалізації поставлених завдань.

4. *Самомоніторинг процесу та моніторинг результату*, що забезпечить перетворення функції контролю через узгодження зовнішніх та внутрішніх впливів, проведення зовнішнього моніторингу керівниками на вході та виході; внутрішній самомоніторинг процесу реалізації завдань; підтримку процесів самоорганізації й саморозвитку структурних підрозділів кафедральної системи у всіх напрямках діяльності; супровідний самоконтроль освітнього процесу з поточним коригуванням.

5. *Прогностичне регулювання*, що сприяє виявленню невикористаних резервів; включення до складу моделі відповідних критеріїв; спільне прийняття рішень та спільне прогнозування шляху подальшого розвитку.

Для використання адаптивного управління щодо розвитку кафедральної системи необхідно звернутися до загальних законів розвитку:

1. *Закон структурного перетворення* витікає із загальної теорії організації та дезорганізації. Відповідно до цієї теорії зміни починаються з порушення рівноважного стану системи при здійсненні зовнішнього впливу. Функціонування кафедральної системи передбачає вплив на діяльність її підсистем (кафедр/методичних структурних підрозділів) адміністративного рівня управління. Кожен із проректорів, виставляючи

певні задачі перед структурними підрозділами, своїми вимогами спонукає їх перебудовувати діяльність кафедр, створюючи мережну взаємодію між собою для виконання поставлених завдань. Таким чином, виникає необхідність у розробці програми спільних дій, до створення якої залучаються ті структурні підрозділи кафедральної системи, інтереси яких збігаються. Відбувається самоорганізація процесу діяльності в умовах КС (узгоджується мета, визначаються спільні завдання, упродовж реалізації яких коригуються часткові цілі, організація спільної діяльності).

2. **Закон розходження форм** розкриває природу розвитку. Сам розвиток виникає через появу та посилення відмінностей, спрямованих на встановлення додаткових зв'язків для забезпечення більшої стійкості форм. Поява додаткових відносин характеризується своєю необоротністю, бо виникнення чогось нового відбувається завдяки руйнуванню чогось старого. Системне розходження розвиває певні умови нестійкості, створюючи підґрунтя для **розвитку системних протиріч**. Наступним кроком є зростання організаційних відмінностей між частками цілого. Вирішення системних протиріч відбувається шляхом **узгодження мети, кон'югаційних процесів**, які зближують частки цілого, утворюючи нову зв'язку. Це процес **сходження форм**, який призводить до їх поєднання й утворення нової єдності. Таким чином, **процес системного розходження має подвійну сутність**, яка полягає у розвитку системи до більшої стійкості форм через додаткові зв'язки з обов'язковим наступним їх розривом через накопичення нових протиріч.

Наприклад, в умовах КС здійснюється планування та розподіл основних ресурсів щодо виконання оперативних завдань, самі структурні підрозділи КС приймають оперативні рішення та несуть відповідальність за отримані результати роботи, обмеженість часу при виконанні оперативних завдань не дає змоги керівникам заміряти й відслідковувати процес виконання завдань. Адміністрація вимушена делегувати це керівникам кафедр та методичних підрозділів, а вони, у свою чергу, — науково-педагогічним працівникам, які привносять своє бачення у виконання, намагаючись частково задовольнити свої потреби у самовираженні, визнанні та самореалізації. Це й породжує системну диференціацію.

Досягнення спільної мети консолідує зусилля та приводить систему до нового стану (з'являється новий результат, при досягненні якого науково-педагогічні працівники частково або повністю задовольняють і свої потреби, здобуваючи нові знання, формуючи уміння і підвищуючи свій професійний рівень). Отже, *фаза системної диференціації* замінюється *фазою системної консолідації*. У процесі розвитку ці фази постійно чергуються. *Призупинка чергування призупиняє розвиток.*

Взагалі система зберігається за рахунок підтримки динамічної рівноваги з середовищем шляхом установа двох потоків активностей:

- поглинаючого потоку, що переходить із середовища в середину системи;
- випромінюючого потоку, який утрачає активність, що переходить у зовнішнє середовище із середини системи.

Ці процеси регулюють розвиток системи в напрямку більш стійких відносин. Розвиваються такі відмінності, які підвищують зв'язність, організованість, структурну стійкість системи та її міцність під зовнішнім впливом. Установлюються додаткові зв'язки, які ніколи не бувають досконалими, тому що обмін активностями ніколи не доходить до кінця.

Організаційно-зовнішній вплив зовсім не той, що геометрично спрямований зовні, а той, який намагається подолати опір системи, розриваючи зв'язки активностей. Управління системою запобігає деструктивним змінам або підтримує розвиток і закріплює нові зв'язки.

У нашому дослідженні під *розвитком* ми розуміємо процес, унаслідок якого відбуваються позитивні зміни й перехід системи у новий якісний стан. Основою розвитку є вирішення суперечностей. Природно це відбувається шляхом зближення різних точок зору через їх діалогічне узгодження на основі когерентності (єдності походження).

Розвиток може бути функціональним (якісним) і структурним (кількісним). Структурний розвиток передбачає збільшення/зменшення структурних підрозділів самої системи або окремих кафедр. Функціональний розвиток передбачає зміну функцій структурних підрозділів самої системи або окремих кафедр та зміну результату діяльності системи (якості підвищення кваліфікації слухачів).

Ефективне спрямування розвитку шляхом діалогічної адаптації можна здійснити двома способами: це насичити простір, де рухається людина, потрібними суспільству, державі «випадковостями» або визначити параметри, фактори руху і скласти адаптивні моделі діяльності, забезпечити їх адаптацію «на себе» кожним виконавцем. Хочемо зазначити, що процес діяльності «відпустити» на вільний розвиток, відбувається за умови використання поточного самоаналізу й самокоригування. Таким чином, зовнішній контроль і прогнозування проводиться тільки за результатом. При цьому коригування процесу за результатом не здійснюється, адже природний розвиток необоротний. Коли він відбувся, можна говорити тільки про прогнозування подальшого розвитку (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Специфіка адаптивного управління розвитком КС

№ з/п	Можливості адаптивного управління	Розвиток через якісні та кількісні зміни кафедральної системи
1	2	3
1	Самоспрямування дій на досягнення усвідомленої мети, що обумовлюється спрямованою самоорганізацією і пов'язане з реалізацією узгоджених цілей на основі спрямованого самовпливу	<i>Через маркетингове управління освітньою діяльністю:</i> <ul style="list-style-type: none"> аналіз ринку приводить до визначення вимог, виконуючи які всі підсистеми кафедральної системи становляться конкурентоспроможним и (якісний рефлексивний розвиток); відбувається трансформація кафедр у нові, з більш конкурентоспроможними можливостями або підсилення конкурентоспроможності кафедр за рахунок новоутворених методичних структур (структурні зміни)
2	Застосування керівниками коучингу як механізму спрямованої самоорганізації, допомагає самостійно усвідомлено прийняти рішення та діяти у напрямку досягнення мети	<i>Через впровадження технологій навчання на основі коучингу - «активне навчання» та «навчання через зворотний зв'язок»:</i> <ul style="list-style-type: none"> усвідомлення навчальної ситуації студентом/слухачем за допомогою викладача, який не втручаючись у навчальну діяльність, надає можливість зробити найкращий вибір та самостійно прийняти рішення;

Продовження таблиці 2.2

1	2	3
		таким чином через дію відбувається усвідомлення того, чого студент/слухач намагається досягти; а зміни, що спрямовані на майбутнє спостерігаються в управлінні власними знаннями - основним регулятивним компонентом розвитку професіоналізму (якісні зміни)
3	Поєднання зусиль керівників і виконавців	<i>Через спільну діяльність у досягненні намічених цілей:</i> <ul style="list-style-type: none"> • налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу та рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу (якісний рефлексивний розвиток); • підсилення кореляційних зв'язків між структурами КС (структурні зміни)
4	Узгодження різноспрямованих впливів	<i>Відбувається за допомогою PR — технологій та методу Дельфі:</i> <ul style="list-style-type: none"> • всі учасники кафедральної системи мають своє власне бачення вирішення поставлених завдань, тому виникаюча необхідність висловлення своїх думок, їх обґрунтування та сумісного обговорення прогнозованих результатів, надає можливість для узгодженого сумісного прийняття різносторонніх рішень щодо перспективи подальшого розвитку (якісний рефлексивний розвиток)
5	Спрямування діяльності у відповідності зі змінами вимог ринку освітніх послуг та ринку праці маркетингово-моніторингові дослідження	<i>Через зміни в управлінні:</i> <ul style="list-style-type: none"> • створення інформаційного маркетингово-моніторингового центру для аналізу та прогнозування змін у подальшій діяльності (структурні зміни); • підвищення самостійності в поточному регулюванні діяльності на основі рефлексії (якісний рефлексивний розвиток).

У своєму дослідженні ми будемо розглядати поняття «*управління розвитком*» соціально-педагогічних систем, здатних до рефлексії. Управління розвитком у такому випадку набуває соціальної

характеристики. Одним з основних призначень соціального управління є регулювання спільної діяльності людей шляхом цілеспрямованого й самоорганізації для задоволення власних потреб та потреб розвитку КС.

Враховуючи, що розвиток може здійснюватися спонтанно або спрямовано, ми обираємо другий шлях цілеорієнтованого розвитку, який досягається засобами самоуправління. Тому слушним стає формулювання «адаптивне управління розвитком кафедральної системи», цикл якого ми розробили, виходячи зі змісту АУ (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Цикл адаптивного управління розвитком кафедральної системи

Спільне вироблення реалістичної мети визначає напрями якісних змістових змін у системі роботи всіх структурних підрозділів КС та структурні зміни розвитку кафедральної ситеми.

Критеріальне моделювання бажаних результатів діяльності структурних підрозділів кафедральної системи з визначенням кроків їх реалізації передбачає вироблення адаптивних моделей суб'єктів діяльності різних рівнів (від рівня слухача/студента до рівня адміністрації); бажаних результатів діяльності структурних підрозділів КС з визначенням кроків їх реалізації, спрямованих на якісний розвиток кафедральної системи.

Підґрунтям цих моделей є унормовані вимоги (певні стандарти) та внутрішні потреби суб'єктів кафедральної системи. Носієм унормованих вимог виступають адміністрація та керівники структурних підрозділів. Моделі створюються, як правило, ініціативними, творчими групами. Інтереси виконавців враховуються шляхом визначення пріоритетності напрямів розвитку КС і «закладаються» у вагових коефіцієнтах кваліметричних моделей. При цьому кожна вимога розглядається з позицій нормативів, потреб підсистем кафедральної системи та потреб студентів/слухачів, науково-педагогічних працівників, громадськості, адміністрації. Таким чином, виділяються певні критерії та визначаються їх вагомість. До них добираються показники (індикатори) та встановлюються правила визначення кількості балів для оцінювання якісного стану проявлення цих критеріїв у діяльності учасників навчально-виховного процесу. Кваліметрична модель є описовою. Вона оформляється в табличному вигляді, переноситься в табличний процесор Excel, куди заносяться підрахункові формули для автоматизації розрахунків. Кваліметричні моделі дають змогу зробити мету вимірною та перевірити ступінь її досягнення.

Кооперація і самоспрямування дій керівників та співробітників структурних підрозділів щодо розвитку кафедральної системи передбачає поєднання зусиль керівників та виконавців для узгодження та виконання спільновизначених завдань. Кооперація та спрямування дій за провідними напрямками діяльності здійснюються на діалогічній основі.

Моніторинг та самомоніторинг динаміки результатів та процесів діяльності в умовах кафедральної системи спрямовано на поточне спрямування процесу на заданий результат шляхом регулювання/саморегулювання, корекції/самокорекції й координації/самокоординації дій виконавців за провідними напрямками їх роботи.

Прогностичне регулювання передбачає на основі визначення невикористаних резервів прогнозування напрямів розвитку КС із подальшим їх включенням в критеріальну модель діяльності для застосування в наступному управлінському циклі.

Таким чином, спрямування діяльності всіх підсистем кафедральної системи на їх розвиток можливе завдяки *технології адаптивного управління*, що передбачає механізми спрямованої самоорганізації, узгодження різноспрямованих впливів та поєднання зусиль керівників та виконавців для досягнення спільно визначеної мети.

Адаптивне управління визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) і здійснюється за допомогою процесів *самоорганізації*. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, яка враховує зовнішні вимоги, внутрішні потреби виконавців й реальні обставини наявної ситуації.

Адаптивне управління має свої закономірності, які лежать в основі його появи і розвитку. Закономірності адаптивного управління відображають стійкі внутрішні й необхідні зв'язки, що обумовлюють його специфіку, а також загальний та сутнісний характер.

Розуміння *закономірностей адаптивного управління*, які відображають стійкі внутрішні й необхідні зв'язки, що обумовлюють його специфіку, а також загальний та сутнісний характер, ми визначили ***закономірності адаптивного управління розвитком кафедральної системи*** інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Отже, закономірності АУ розвитком КС ми сформулювали таким чином:

1. *Розвиток кафедральної системи буде результативнішим, якщо активізувати його природні механізми.*

Розвиток кафедральної системи зв'язаний із свідомою діяльністю науково-педагогічних працівників всіх структурних підрозділів, їх здатністю

сприймати будь-яку інформацію, осмислювати свою професійну діяльність, порівнювати себе з іншими, аналізувати вимоги керівників кафедр, науково-методичних центрів та адміністрації. В умовах адаптивного управління забезпечується залучення виконавців до розробки моделей власної професійної діяльності, її самоаналізу, поточного та перспективного саморегулювання і проектування. Це допомагає узгоджувати власний мотив професійного розвитку із зовнішніми вимогами і враховувати існуючу ситуацію та забезпечує реальність виконання запланованих завдань. Прикладом може виступати індивідуальний план роботи викладача, який складається відповідно до внутрішньої особистісної мотивації та враховується при плануванні діяльності кафедр. Результативність дій співробітників кафедр, визначається завдяки запропонованим ними, показниками та критеріями визначення рівня професійного розвитку. Застосування моделі розвитку професійної діяльності викладача дає можливість протягом року (через звіти про виконання індивідуального плану роботи за кожне півріччя навчального року) здійснювати самоаналіз, поточне коригування діяльності та перспективне саморегулювання і подальше проектування своєї роботи.

2. Результативність АУ розвитком КС залежить від когерентного зближення різних точок зору взаємодіючих сторін на основі діалогічного узгодження.

Управління у спосіб діалогічної згоди допускає існування та вільне висловлювання різних точок зору, які враховуються при виробленні реалістичної мети й відповідного управлінського рішення. Адаптивне управління завжди має місце в нестабільній ситуації і невизначених умовах, що не уможливлює одноосібне керівництво, робить його неефективним, і потребує інтерактивних методів прийняття управлінських рішень, заснованих на діа(полі)лозі. Це дає підставу для ствердження, що результативність адаптивного управління розвитком залежить від установлення комунікативних зв'язків між керованою і керуючою підсистемою на основі діалогу і ступеня погодженості їх дій з усвідомленням єдності в досягненні спільно визначеної мети. Особливого значення це набуває під час реалізації Інноваційних комплексів до складу

яких входять програмно-цільові проекти, керівниками та учасниками, яких виступають як співробітники кафедр так і педагогічні працівники інших методичних структур та зовнішніх організацій (установ). Для досягнення продуктивного результату, під час виконання визначених у програмі проекту завдань, необхідне установлення комунікативних зв'язків між керівниками проектів, керівниками та виконавцями, на основі діа(полі)лозі і ступеня погодженості їх дій з усвідомленням єдності в досягненні спільно визначеної мети. Виникає необхідність у розробці програми спільних дій щодо рішення поставлених завдань. Відповідно до цього узгоджується мета, визначаються спільні завдання, упродовж реалізації яких коригуються часткові цілі, організація діяльності, технології та умови освітнього процесу для вирішення певної проблеми.

3. Чим оптимальніше співвідношення спрямовуючих впливів керуючої та свідомого самоспрямування керованої підсистем, тим якісніше АУ розвитком КС.

Розвиток завжди забезпечується узгодженням взаємодії різноспрямованих впливів, які є рушійною силою і мають творчу, руйнівну основу або представлені різносполученими співвідношеннями цих основ. Сталість розвитку забезпечується взаємовідповідністю спрямовуючих впливів керівної і свідомого самоспрямування керованої підсистем. Основними об'єктами управління в умовах кафедральної системи в інститутах післядипломної педагогічної освіти визначено: об'єкти управління адміністративною діяльністю; об'єкти управління навчально-виховним процесом, науковою та методичною роботою; об'єкти управління господарською діяльністю, фінансово-економічною діяльністю структурних підрозділів. Одним із завдань кафедральної системи є забезпечення єдиної інноваційної політики у всіх сферах діяльності кафедр і структурних підрозділів для виконання поставлених короткотривалих або довготермінових завдань, що ґрунтуються на чіткому узгодженні їх інтересів та інтеграції всіх видів діяльності. При цьому важливу роль має співвідношення можливостей та установлення пріоритетності виконання поставлених завдань кожним із керівників означених напрямів роботи. Проректори з навчальної, наукової, методичної та фінансово-економічної

діяльності в планах роботи організації виставляють свої завдання та вимоги щодо їх виконання. Таким чином, після аналізу діяльності кожного структурного підрозділу та визначенні недаліків у їх роботі, адміністрація розробляє план заходів, які спрямовані на розвиток. При цьому кожен керівник має вплив на систему організації роботи та результати їх досягнення.

4. Продуктивність АУ розвитком КС знаходиться у прямій залежності від маркетингово-моніторингового супроводу взаємодії керуючої і керованої підсистем та їх рефлексивного розвитку.

Прогресивний розвиток кафедральної системи характеризується висхідним шляхом, який забезпечує перехід системи з більш низького рівня на більш високий рівень розвитку. При цьому розвиток кафедральної системи ІППО у горизонтальній площині будь-якого рівня можливий до тих пір, поки кафедральна система не опанує весь вільний простір. Перехід кафедральної системи на більш високий рівень змінює її якісний, а продовження розвитку в новому горизонті — її кількісний стан. Це прогресивний шлях розвитку. Рефлексивний розвиток має пряму залежність від появи стану неузгодженості між результатами моніторингу й рівнем домагань учасників кафедральної системи, тому можна стверджувати, що моніторинг (самомоніторинг) діяльності стимулює рефлексивний розвиток.

Діагностування на «вході» індивідуальних особливостей та професійних утруднень слухачів, науково-педагогічних працівників та керівників; аналіз можливостей (рівня, структури) конкретної підструктури кафедральної системи щодо впливу на розвиток кафедр/методичних підрозділів, науково-педагогічних кадрів; постійне вивчення стану суб'єктів професійної та освітньої діяльності і фіксація відповідних змін; визначення рівня розвитку «на виході».

5. Якість АУ розвитком КС залежить від підсилення суб'єктності відносин, партнерських стосунків та здійснення цілеспрямованих впливів керуючої підсистеми.

Вказана закономірність виражається в тому, що центральне місце в управлінській діяльності кафедральною системою надається науково-

педагогічному працівникові, його розвитку, створенню умов для його самореалізації. Відносини в системах: «викладач — студент»; «завідувач кафедри — викладач»; «проректор — завідувач кафедри», «директор/ректор інституту — заступник директора/проректор» поступово мають перетворюватися із суто субординаційних на субординаційно-партнерські. Це сприятиме підсиленню суб'єкт-суб'єктних зв'язків, пом'якшенню зовнішніх спрямованих впливів на діяльність керованої підсистеми через мотивацію науково-педагогічних працівників та студентів/слухачів, а також буде стимулювати створення умов для їх самостійного гармонійного розвитку без примусовості й адміністрування.

6. Рівень цілеорієнтованості АУ розвитком КС тим вищий, чим вищий рівень поточного взаємокоригування діяльності керуючої і керованої підсистем на основі дії «інформаційного пульсара» з прямим і зворотним зв'язком.

«Пульсуюча» дія інформаційних потоків зв'язує всі рівні й підрівні кафедральної системи.

Отримання оперативної інформації в умовах кафедральної системи дозволяє скорочувати бюрократичні бар'єри між структурними підрозділами КС; усувати необґрунтоване дублювання виконання завдань, що здійснюються в різних підрозділах; спрощувати оформлення і проходження документації; реалізувати запити необхідної для роботи інформації; отримувати різні форми звітності від науково-педагогічних працівників тощо. Тактична і стратегічна інформація керівникам дозволяє скорочувати час ухвалення рішень; перерозподіляти кадри і професійно переорієнтовувати надлишкову частину персоналу управління; забезпечувати інформаційні потреби викладачів; забезпечувати максимально відкритий доступ до інформації про різні сторони діяльності закладу; створювати й наповнювати фонд розвитку структурних підрозділів організації; здійснювати вироблення нових ідей і концепцій розвитку інституту післядипломної освіти; застосовувати засоби імітаційного моделювання діяльності тощо.

Не менш значущими є *принципи адаптивного управління*.

Необхідно зауважити, що при розгляді адаптивного управління в загальних соціальних системах, В. Скурихін, В. Забродський, Ю. Копейченко виокремлюють свої *принципи адаптивного управління соціальними системами*, а саме: 1. Принцип необхідної розмаїтості, згідно з яким розмаїтість керівної системи повинна бути не менша за розмаїтість об'єкта управління. У процесі функціонування системи, чим більше проявляється її розмаїття, тим більшою мірою повинні змінюватися її параметри і структури. 2. Принцип дуального управління. Керівним впливам властивий двобічний характер. З одного боку, вони покликані управляти об'єктом, з іншого — служать для вивчення його властивостей і закономірностей для подальших керівних впливів. Тобто структура керівних впливів повинна змінюватися відповідно до змін параметрів системи об'єкта управління. 3. Принцип зворотного зв'язку. За допомогою зворотного зв'язку відбувається оцінювання характеристик керованого об'єкта й виробляються реакції, що виражаються в керівних впливах. Управління процесами в соціальних системах пов'язане з необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності, беручи до уваги ймовірну природу параметрів процесів [195]. Визначені принципи відображають такі самі підходи до методологічної основи адаптивного управління, як і класичні теорії адаптивного управління, що спрямовані на розвиток організації або групи людей.

Для нас актуальним є визначені В. Будановим існування в синергетиці сьоми принципів щодо опису системи. Два з них — структурні принципи Буття: гомеостатичність та ієрархічність. Ці принципи характеризують фазу порядку, стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, прозорість та простоту опису. Інші п'ять — принципи становлення визначають: нелінійність, нестійкість, незамкнутість, динамічну ієрархічність таку, яку можна спостерігати. Вони характеризують фазу трансформації, оновлення порядку, проходження її послідовних етапів: шляхом загибелі старого порядку, хаосу, випробувань, альтернатив і народження нового порядку [144]. Синергетика управління освітнього простору є підґрунтям щодо створення умов для продуктивної комунікації, комунікації для подальшого партнерства учасників та структур

освітньої сфери в умовах загальної недостатності ресурсів. В основу моделі організаційної підструктури наскрізно-адаптивного управління кафедральною системою покладена продуктивна комунікація.

Беручи до уваги, що у авторів немає єдиного підходу до розуміння принципів адаптивного управління та враховуючи особливості управління кафедральною системою, ми виокремили ті принципи, що відображають розвиток КС.

1. Принцип *пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення*. Розвиток визнається як рушійна сила прогресу. Визначальним є природний шлях його здійснення, тому що він позбавлений будь-якого ступеня примусовості. Вільний розвиток дає найкращий результат. Природний шлях розвитку людини є свідоме спрямування його (розвитку) у визначеному людиною напрямі.

2. Принцип *відкритості* в адаптивному управлінні передбачає, по-перше, відкритість внутрішніх зв'язків через зняття психологічного бар'єру у всіх учасників управлінського процесу. Це обов'язкова умова кооперації дій. Тільки у стані відкритості можливе взаємозбагачення й природність партнерських стосунків. По-друге, цей принцип наголошує на відкритості зовнішніх зв'язків. Наприклад, оприлюднення результатів діяльності педагогічних працівників, методистів, студентів, кафедри тощо.

3. Принцип *спрямованої самоорганізації* ґрунтується на більш повному використанні інтелектуальних та морально-психологічних резервів управління. Це досягається шляхом передачі повноважень спрямування розвитку кафедральної системи підсистемам кафедральної системи. При використанні принципу спрямованої самоорганізації управлінська підсистема встановлює загальні межі або формулює вимоги розвитку. Цей принцип більш повно розкриває й уточнює принцип управління через самоуправління.

4. Принцип *кооперації* передбачає організацію спільних дій по вертикалі і в горизонтальних пластах управлінської системи на досягнення спільної мети. Принцип лежить в основі партисипативного управління, коли персонал залучається до прийняття рішень, що розширює ступінь участі співробітників в управлінському процесі. Кооперація — це

партнерська взаємодія, яка спрямована на досягнення спільної мети. Така взаємодія характеризується спільним виробленням моделей діяльності, що збільшує кількість ступенів свободи і сприяє розвитку учасників кооперативного процесу. Кооперація передбачає координацію діяльності суб'єктів управління у субординаційній вертикалі та в горизонтальних шарах усіх рівнів управління. Усе це допомагає узгодити напрям спільної дії на основі діалогічної адаптації шляхом взаємопристосування цільових функцій усіх суб'єктів управління.

5. Принцип *маркетингу* і *моніторингу* наголошує на необхідності проведення поточного самоаналізу та самоспрямування процесу на заданий результат з боку виконавців та на зовнішній періодичний аналіз для відслідкування динаміки змін з боку керівників.

6. Принцип *кваліметрії* в адаптивному управлінні заключається у кількісному вимірюванні якості роботи за допомогою умовних балів.

Виходячи із визначених закономірностей та принципів адаптивного управління розвитком кафедральної системи, визначимо *методи адаптивного управління*, що впливають на розвиток кафедральної системи.

У науковій літературі з теорії управління є різні визначення поняття «метод управління». Під «методами управління» зазвичай розуміють методи управління керівника. Це засоби впливу суб'єкта на об'єкт, або способи взаємодії між суб'єктом і об'єктом для досягнення спільної мети. Так, за В. Пікельною, це система дій з організації відносин у колективі, взаємопов'язана з системою прийомів впливу на виробничий процес, учасників процесу управління; за Є. Хриковим — упорядковані засоби пізнання та перетворення керованої підсистеми; за Г. Єльніковою — це система прийомів для реалізації цілей, принципів, змісту управління в процесі взаємодії з керованим об'єктом.

«Методи управління — це система прийомів для реалізації цілей, принципів, змісту управління в процесі взаємодії на керований об'єкт. Методи управління можна також визначити як засоби реалізації функцій управління» [69, с. 18]. Ю. Конаржевський наголошує на тому, що *функції управління*, які об'єктивно виділені як складові змісту управлінського

процесу, *можуть розглядатися і як методи управління з точки зору способів, за допомогою яких цей процес здійснюється* [92, с. 37].

Аналіз наукової літератури показує, що класифікація методів управління здійснюється за різними ознаками.

Ми розглядаючи алаптивне управління, враховуючи його специфіку, визначили методи теоретичного та практичного рівнів адаптивного управління розвитком КС, що передбачає виділення її напрямків, визначення мети і завдань, вибір засобів, способів і прийомів їх вирішення.

Отже, за вказаними вище ознакам АУ можна виділити критерії адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО, які визначають *загальні методи адаптивного управління; специфічні методи адаптивного управління; методи розвитку кафедр і кафедральної системи в контексті АУ; інтерактивні методи прийняття управлінського рішення в АУ; методи соціально-психологічної діагностики*.

Основним призначенням *загальних методів адаптивного управління є підтримка існуючої системи у напрямі її розвитку*: поєднання зусиль при досягненні спільної мети, взаємоузгодження цільових установок, створення діалогічної основи, взаємовпливу тощо.

Специфічні методи адаптивного управління включають спеціальні дії при АУ розвитком: діалогічну адаптацію, спрямовану самоорганізацію, критеріальне моделювання, субординаційно-проміжне партнерство, поточне коригування дій для їх спрямування на спільновизначену мету, гнучкість для досягнення мети в змінних мінливих умовах, ситуацію додаткової орієнтації, відкритість взаємодії та природовідповідність змін.

Методи розвитку кафедр і кафедральної системи ІППО складаються з методів маркетингово-моніторингові дослідження щодо рівнів діяльності учасників освітнього процесу та результату, методи забезпечення якості діяльності кафедр і кафедральної системи.

Серед *інтерактивних методів прийняття управлінського рішення* перелічуються моделювання взаємодії, метод експертних оцінок, метод Дельфі, метод «кінгісе», ін.

Методи соціально-психологічної діагностики — це методи розвитку колективу, зняття психологічного захисту людини; забезпечення відкритості

взаємодії для здійснення потрібних змін, уведення системи соціального регулювання і стимулювання, ін.

Адміністрація та керівники структурних підрозділів учасників кафедральної системи мають володіти умінями цільового добору й системного використання зазначених вище методів адаптивного управління розвитком, для оперативного регулювання діяльності кафедр та кафедральної системи, на основі системного аналізу їх взаємодії з оточуючим середовищем з метою своєчасного виявлення і нейтралізації деструктивних впливів, а також оптимізації процесів їх функціонування та розвитку.

Узагальнюючи, зазначимо, що адаптивне управління має природний характер походження, що потребує певних змін в управлінні розвитком кафедральної системи ІППО. Розроблені нами функції, закономірності, принципи та методи адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО потребують подальшого дослідження та наукових напрацювань.

2.2. Вплив адаптивного управління на розвиток діяльності кафедральної системи ІППО

Умови, що постійно змінюються, визначають необхідність професійного управління розвитком кафедр, підпорядкованих їм структур та самостійних методичних підрозділів кафедральної системи ІППО.

Розвиток інноваційних процесів, що відбуваються в інститутах післядипломної педагогічної освіти, залежить від професійно-освітньої взаємодії кафедр із підпорядкованими структурними підрозділами та самостійними методичними підрозділами кафедральної системи. Кожна кафедра має, як правило, загальні та власні цілі, для досягнення яких необхідна реалізація проміжних цілей. Це передбачає чітку й результативну організацію діяльності всіх підсистем кафедральної системи у напрямках наукової, навчальної та методичної роботи. При цьому провідним і консолідуючим підрозділом є кафедра, яка об'єднує у своїй діяльності всі напрями роботи: навчальну, навчально-методичну, наукову, дослідницьку,

організаційно-методичну, а сам комплекс заходів із забезпечення інноваційних процесів, що і здійснюється засобами організації взаємодії між кафедрами та структурними підрозділами.

Розширення кафедр, за рахунок підсилення їх діяльності з іншими методичними підрозділами, передбачає ускладнення внутрішніх взаємозв'язків структурних підрозділів кафедральної системи ІППО, що обумовлює необхідність прийняття комплексних рішень, спрямованих на перебудову внутрішньокафедрального управління. Це передбачає трансформацію кафедр у нові, з більш конкурентоспроможними можливостями або підсилення їх конкурентоспроможності за рахунок новоутворених методичних структур.

Останнім часом в управлінській практиці звернено увагу на управління персоналом організації, як підсистеми управління кадрами, яка спрямована на соціальний розвиток колективу.

Управління науково-педагогічними кадрами кафедр в ІППО здійснюють лінійні керівники підрозділів, у нашому випадку завідувачі кафедр. Основним завданням, що стоять перед завідувачами кафедр ІППО, визначено управління викладацьким ресурсом, ефективне використання його потенціалу у відповідності із цілями кафедри. Це включає комплекс взаємопов'язаних видів діяльності (навчальної, наукової, методичної тощо): аналіз залучення співробітників у різні сфери діяльності, визначення необхідної кількості фахівців для розв'язання поставлених завдань, адаптацію та планування професійного розвитку викладачів, забезпечуючи умови для продуктивної роботи та залучення системи її мотивації. Обсяг робіт, відповідно зазначених функцій, залежить від специфіки діяльності кафедри, її зовнішніх та внутрішніх зв'язків, ступеня кваліфікації науково-педагогічних кадрів, соціально-психологічних умов та інформаційно-комунікаційного забезпечення. Для оперативного вирішення завдань завідувачем кафедри визначаються координатори основних видів роботи, реалізація яких передбачає залучення як співробітників кафедри, так і працівників інших структурних підрозділів. Така діяльність дозволяє співробітникам об'єднуватися в самостійні групи, що мають вигляд тимчасових цільових груп (ТЦГ) або тимчасових творчих колективів

(ТТК). Сам організаційний процес охоплює діяльність всіх учасників кафедральної системи ІППО, володіє гнучкістю, яка здатна до оперативних змін (в адаптивній освітній системі закладена жорстка вимога до забезпечення гнучкості самої системи).

Система спільної роботи кафедр формується не на директивній основі, а на добровільній співпраці (збігу професійних уподобань та зацікавлень), завдяки виникненню спонтанних тимчасових зв'язків, які привели до утворення неформальних тимчасових груп. Спонтанно утворена група викладачів та методистів, що вступають у постійну взаємодію для досягнення певних цілей — це тимчасова цільова група або тимчасова творча група (колектив).

Важливим є розуміння, що будуючи інтегративні горизонтальні зв'язки між кафедрами, кафедрами та методичними підрозділами, утворюються такі ж горизонтальні зв'язки між викладачами різних кафедр та викладачами і методистами. У кафедральній системі можуть існувати не одна тимчасова цільова група (ТЦГ), тимчасова творча група (ТТГ) (колектив ТТК), а декілька, більшість з них вільно поєднані своєю сферою професійної діяльності. Для утворення ТЦГ, ТТГ та ТТК особливо сприятливим є освітнє професійне середовище кафедри. Формальна структура кафедри, її задачі та постійний склад примушують одних і тих самих людей збиратися щодня протягом декілька років. Співробітники, які в інших умовах вряд чи взаємодіяли б між собою, часто примушені багато часу проводити, спілкуючись один з одним. Однак, характер їх професійних завдань, які вони вирішують на кафедрах та методичних підрозділах, у багатьох випадках сприяє їх спілкуванню та взаємодії. Важливою причиною входження науково-педагогічних працівників до таких груп є почуття тісного професійного спілкування, взаємодопомоги та зацікавленості.

Практика функціонування кафедр свідчить про те, що в її умовах можуть існувати як формальні, так і неформальні групи (ТЦГ, ТТГ, ТТК). Специфіка полягає в тому, що формальна група на кафедрі створюється заздалегідь, відповідно до продуманого плану реалізації поставлених завдань, а неформальна група є спонтанною реакцією на незадовільність

вимогам керівника щодо результативності роботи та індивідуальних професійних потреб.

Найбільш характерний прояв спонтанного в діяльності кафедр — це їх самоорганізація. Таким чином, відбувається реагування кафедри на зовнішній вплив, важливим засобом такого реагування є самоорганізація кафедр і методичних структурних підрозділів через тимчасові цільові (творчі) групи, що сприяють екстенсивному (кількісному) їх розвитку. Такі групи, які створюються в кафедральній системі, при певних умовах можуть стати домінуючими, що може привести до її структурних змін.

Організаційні зміни в діяльності кафедри ІППО — це організаційний її розвиток. Термін та концепція організаційного розвитку вперше були введені У. Френчем и С. Беллом, згідно з якими організаційний розвиток розглядається як довготривала робота з удосконалення процесів вирішення проблем та оновлення організації шляхом більш ефективного сумісного регулювання діяльності неформальних творчих груп за допомогою агента змін або каталізатора. У свою чергу організаційні зміни трактують як зміни в усіх напрямках діяльності організації — її складових, структурі, параметрах і процесах, що призводять до виникнення трансформації або зникнення елементів чи зв'язків та їх характеристик.

На якість функціонування та розвитку кафедри, а потім і кафедральної системи ІППО як цілісної системи першочерговий вплив мають такі елементи: *професорсько-викладацький склад кафедр, зміст та організація навчальної, наукової та методичної роботи, матеріальна база й загальне управління.*

У такій структурній складовій, як навчальний процес, який здійснюють викладачі кафедр, основними елементами, що визначають її функціональну ефективність, є створення та підготовка навчальних програм освітньої діяльності підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зміст, форми, методи, засоби навчання, аудиторна база тощо. Тому особливо актуального значення набуває розвиток професійної компетентності викладачів, їх творчих здібностей, які дозволяють ефективно здійснювати педагогічну, наукову та науково-методичну роботу в різних ситуаціях, що постійно змінюються. Взаємодія елементів

навчального, методичного та наукового процесів діяльності кафедри дає можливість визначити позитивний розвиток, певні недоліки, їх причини та наслідки, прогнозувати розвиток процесів, що необхідні для забезпечення успіху. Вивчення якісного взаємовпливу елементів системи дозволяє прогнозувати та моделювати конкретні шляхи саморегулювання діяльності як співробітників кафедр, так і структурних підрозділів, що залучені до мережної взаємодії між собою.

Освітні потреби та запити замовників освітніх послуг впливають на функціонування та розвиток кафедр, ініціюючи прояв нововведення в ній самій, спрямовуючи діяльність науково-педагогічних працівників у відповідності зі змінами вимог ринку освітніх послуг та ринку праці, здійснюючи акцент на маркетингово-моніторингові дослідження.

Освітні послуги, як цілісна система, спрямовані на реалізацію місії кафедри, що полягає у особистісному професійному розвитку тих, хто вчиться, через формування у них когнітивних, організаційно-діяльнісних якостей.

Досліджуючи вплив адаптивного управління на діяльність кафедри у напрямі її розвитку, необхідно звернути увагу на *інтеграційний підхід в управлінні*, що має значення для кафедральної системи. Найслабкіші місця організаційної структури кафедральної системи на її стиках. При цьому значну роль відіграє субординаційна адаптація, що узгоджує зовнішні та внутрішні цілі й вимоги ситуації по управлінській вертикалі та координаційна адаптація, що узгоджує діяльність суб'єктів управління в горизонтальному пласті. Тому дуже важливим стає узгодження стратегічних цілей організації, специфічних цілей кафедр і методичних структурних підрозділів кафедральної системи та особистих мотивів управлінців та виконавців, прийняття спільних управлінських рішень на стиках керованої та керуючої систем, визначення партнерського інтеграційного характеру взаємозв'язків, без чого не можливе ефективне управління та самоуправління освітнім процесом. Інтеграційний підхід в управлінні впливає на посилення взаємозв'язків між окремими підсистемами та компонентами системи управління, між об'єктами управління; між рівнями управління по вертикалі (організація, підрозділи);

між суб'єктами управління по горизонталі. Організується діяльність за допомогою координаційної діалогічної адаптації; визначення оптимальної моделі подальшої діяльності; самоорганізації діяльності шляхом спрямованого самовпливу; поточного самоаналізу й самокоригування.

Інтеграція (від лат. *integer* — цілий) — відновлення об'єднання частин у ціле, при чому, не механічне поєднання, а взаємопроникнення, взаємодія, взаємовведення. Як загальнонаукове поняття «інтеграція» розуміється у метанауці як аспект розвитку, ознака еволюції цілісності, що пов'язана з об'єднанням раніше розрізнених різнорідних частин на основі їх взаємного пристосування. При цьому в дослідженнях для характеристики поняття дослідники використовують родовий термін «цілісність», привнесений з теорії систем, а до родових ознак відносять еволюційність і розвиток цього об'єкту. Кафедральна система працює як цілісна. Тому «цілісність» може бути родовим по відношенню до поняття «інтеграції». Тобто інтеграція — це цілісність процесу та результат. При цьому «цілісність» послуговує для визначення якості та ознак, які непритаманні окремим частинам системи, що виникають як результат взаємодії цих частин. У цьому випадку в якості провідної ідеї виступає ідея взаємодії елементів та інтеграції їх у ціле, а системний підхід дослідниками визначається як методологічний засіб вивчення інтеграції. Невипадково грецьке слово «systema» (означає ціле, складене з частин, об'єднання) і латинське слово «integratio» (об'єднаний у ціле) пов'язані глибокою сутнісною єдністю, оскільки значення одного з них розкривається через друге. Ми дотримуємося цього підходу та розглядаємо *інтеграцію* як *цілісність процесуальних та результативних складових*.

До елементів *понятійного простору інтеграції* віднесено: *поняття, що безпосередньо включає в себе в тому чи іншому вигляді термін «інтеграція»* (інтегративна якість, інтегральна інформація, інтегральна частина, інтегральний ефект, інтегральний потенціал, інтегративна ціль, інтегративна діяльність, інтегративна робота); *поняття, що виражає вертикальну структуру понятійного простору інтеграції* (зв'язок, взаємозв'язок, взаємодія, взаємопроникнення); *поняття, що відображає горизонтальну структуру понятійного простору інтеграції* (система,

синтез, диффузія та інші). Таким чином, інтеграція в сучасній науці трактується як цілеспрямований процес (і/або результат даного процесу) щодо об'єднання розрізнених елементів шляхом розвитку взаємозв'язків між ними для ефективного досягнення загальної мети. Як результат, інтеграція — це завжди формування цілісної системи або зміцнення її цілісності, єдності. [1, с. 180].

Ознаками інтеграції в діяльності кафедри є налагодження співпраці з різними підрозділами КС, діяльність яких має науково-освітній характер та де проводиться науково-дослідна робота. Тому термін *«інтеграція»* в нашому дослідженні *означає поглиблення співпраці об'єктів управління, їх об'єднання, поглиблення взаємодії та взаємозв'язків між зазначеними вище складовими системи управління*. Особливістю інтеграції є її випереджальний характер, забезпеченню якого сприяють стрімкий розвиток сучасних засобів інформаційно-комунікативних зв'язків та використання нових технологій управління.

Отже, можна зробити висновок, що *мобільність, оперативність, гнучкість та інтегративність управління* дозволяють забезпечувати можливість дії механізму саморегуляції, самокоригування процесу діяльності кафедри; більшу узгодженість кафедр між собою на окремих етапах процесу виконання поставлених перед ними завдань. Для того, щоб домогтися мобільності, оперативності, гнучкості та інтегративності управління розвитком кафедри в умовах ППО, необхідно враховувати такі вимоги, як: підтримувати узгодженість та взаємозв'язок між усіма без винятку структурними підрозділами КС, завдяки чому будь-яка інновація найбільш швидко пошириться буквально по всіх підрозділах організації; здійснювати грамотне й обгрунтоване визначення цілей; оперативно виконувати їх корекцію в разі необхідності; проводити чітке планування на основі вивчення зовнішнього та внутрішнього середовища організації; знімати невизначеність завдань у напрямках діяльності КС; забезпечувати високу ступінь взаємозамінності науково-педагогічних працівників кафедр, враховуючи їх професійну компетентність та специфіку діяльності. Визначення якості управління розвитком можна здійснювати, провівши

моніторинг зовнішнього та внутрішнього середовищ кафедральної системи ІППО.

У рамках структури управління кафедрою протікає управлінський процес (рух інформації й ухвалення управлінських рішень), між учасниками якого розподілені завдання та функції, а також відповідальність за їх виконання. З цих позицій структуру адаптивного управління розвитком кафедри можна розглядати як форму розділення і кооперації управлінської діяльності, у рамках якої відбувається процес управління, направлений на досягнення намічених цілей. В адаптивному управлінні особлива увага приділяється *кооперативним процесам*: сполучення управління і самоуправління; взаємоузгодження цілей людини й організації, держави; зовнішніх та внутрішніх мотивів; взаємообмін інформацією між управлінськими структурами різного рівня; спільне прогнозування шляху подальшого розвитку системи; кооперація дій управлінців та виконавців з контролю. Отже, спираючись на сучасні підходи адаптивного управління розвитком кафедр, можна визначити такі характеристики адаптивного управління розвитком кафедральної системи в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти:

- гнучкість, що сприяє саморозвитку учасників управлінського процесу, спрямовує на самоуправління, пристосовуючи функціонування педагогічної системи до внутрішніх потреб та зовнішніх вимог;

- кооперація та взаємодія адміністрації, завідувачів кафедр, викладачів і слухачів на всіх етапах управлінського циклу з урахуванням поточних ситуацій;

- багатомірність структури за підрозділами інституту післядипломної педагогічної освіти; ієрархією управління розвитком кафедральної системи із боку його учасників; стратегічним аспектом управлінської системи; процесуально-функціональною структурою;

- різноспрямованість та узгодженість взаємозв'язків, що забезпечує цілісність системи та сприяє її переходу на новий рівень якості упорядкування за рахунок саморозвитку її окремих елементів;

- специфічність механізму реалізації адаптивного управління й самоуправління розвитком кафедральної системи шляхом здійснення

освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання.

Структура адаптивного управління розвитком кафедри включає всі цілі, що розподілені між різними ланками, зв'язки між якими забезпечують координацію окремих дій з їх виконання. Стабільне функціонування та успішний розвиток кафедр залежить від внутрішньої згуртованості, корпоративності, вироблення спільної мети всіх членів педагогічних працівників кафедри та єдності в її реалізації. Тому структуру адаптивного управління розвитком кафедри можна розглядати як зворотну сторону характеристики механізму функціонування, як процес реалізації структурних зв'язків системи управління: його цілями, функціями, методами, процесом, механізмом функціонування, людьми та їх повноваженнями.

2.3. Моделювання процесу адаптивного управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти

В умовах переходу України до ринкових відносин і певної децентралізації прийняття управлінських рішень нагальною потребою стає моделювання нових, відповідних сучасним потребам, систем управління.

Наукові основи моделювання систем різних видів і рівнів досить змістовно розкрито у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема М. Амосова, В. Афанасьєва, І. Бестужева-Лади, Б. Глинського, О. Дейнеки, Ю. Кулюткіна, І. Новік, Г. Попова, А. Стрепетова, В. Штофа та ін.

На основі вивчення та аналізу філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури визначаємо, що методологічною, науково-теоретичною основою моделювання є ідеї і положення теорії систем, структурно-функціонального аналізу, загальної теорії управління, кібернетики, соціального управління, на підґрунті яких базуються всі підходи до побудови моделей різних видів.

Використання моделювання у наукових дослідженнях зустрічається в роботах Н. Аминова, Т. Борової, О. Дахіна, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Монахова, В. Пікельної, Г. Полякової, В. Ростовської, З. Рябової, Р. Шеннона та ін.

Серед науковців немає повної узгодженості щодо цього поняття.

Модель (від лат. *modulus* — міра, аналог, зразок) — це опис об'єкта дослідження (предмета, явища або процесу) будь-якою формалізованою мовою, що складений із метою вивчення його властивостей.

«*Моделі* — це все, що має певну структуру; *моделювання* — бажання очевидну складність навколишнього світу замінити спрощеною й зрозумілою картиною», — відзначає В. Пікельна [159; 160]. Досліджуючи методологічні основи процесу моделювання, В. Пікельна виявила:

- універсальність моделювання (тобто моделюється все);
- моделювання як процес і метод пізнання робить спроможним вивчення деяких загальних закономірностей — модель дозволяє пояснити накопичені факти і тоді, коли немає розробленої теорії;
- будь-яка модель — це система, яка має свою структуру і свої функції (дослідницьку, навчальну, інтерпретації, прогностичну, нормативну, психологічну, систематизації);
- модель — це не тільки процес і метод пізнання, але організаційна форма та засіб наукового пошуку, що дозволяє синтезувати знання [160].

Кожна модель являє собою систему компонентів, які містять об'єктивну й достатньо повну інформацію про об'єкт або процес, що вивчається.

Таким чином, моделювання дає можливість вивчати загальні закономірності об'єкта дослідження, обґрунтовувати нову теорію, бути засобом її побудови, переходити від емпіричного, описового пізнання до теоретичного, ураховуючи найскладніші теоретичні положення, формувати найкращу стратегію в подальшій діяльності.

Відзначимо, що управління є специфічним видом трудової діяльності, яка здійснюється суб'єктом управління і спрямована на об'єкт управління та на підпорядкований процес з метою його впорядкування й удосконалення на основі застосування об'єктивних законів розвитку цієї системи та управління.

Одна з особливостей управління інститутами післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі визначається у відході від традиційних форм організаційної побудови системи, в структурній

перебудові організації відповідно до тих вимог, які сприятимуть досягненню високої оперативності вирішення питань управління та інноваційного розвитку освітніх установ.

Діяльність кафедри у складі кафедральної системи ІППО як будь-якої складної підструктури зачіпає інтереси певної кількості груп людей, співробітників, що має виявлятися в узгодженості й комплексності окремих рішень і дій окремих підрозділів. Такими групами є адміністрація закладу (ректор, проректори), завідувачі кафедр, викладачі, наукові співробітники, методисти, керівники та педагогічні працівники навчальних закладів, представники державних органів управління, споживачі результатів діяльності. Як відомо, управління має цілеспрямований характер, тому визначення цілей, спрямованих на розвиток, є вихідним пунктом управління кафедральною системою ІППО.

Вивчення сучасного стану управління кафедральною системою засвідчило, що управління кафедрами закладів післядипломної педагогічної освіти залишається авторитарно орієнтованим, керівництво навчальним закладом не завжди створює належні умови для розвитку кафедральної ініціативи, творчого потенціалу кожного викладача та співробітника кафедри.

Існують загалом три моделі управління професійним вищим навчальним закладом, побудовані головним чином на поєднанні *формального (адміністративного) керівництва* (ректор, ректорат, деканати, факультети, відділення) і *різних форм демократичного самоврядування* (самодіяльності): *авторитарна* (одноосібна, побудована на суворій взаємозалежності, підпорядкованості нижчих ланок вищим); *демократична* (з достатньо широким використанням елементів самоуправління, самоврядування); *ліберально-колегіальна* (невеликий допуск самоврядних засад в управлінні).

У дослідженні піднятої проблеми особливо важливими є наукові роботи з проблем управління педагогічними системами (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, О. Орлов, В. Пікельна, Т. Шамова); теорія і методика моделювання управлінської діяльності (В. Пікельна, О. Хомерики та ін.); кваліметричний підхід до визначення

ефективності управління освітніми закладами (О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Олійник та ін.), удосконалення післядипломної педагогічної освіти (Є. Барбіна, Н. Бібік, І. Жерносек, Н. Коломінський, С. Крисюк, В. Кричевський, М. Лапенюк, Н. Протасова, Т. Сущенко та ін.). Поява опорної концепції реформування управління освітою в Україні на антропосоціальних засадах (Г. Дмитренко) дає змогу практично підійти до розроблення наукових основ адаптивного управління розвитком кафедральної системи закладів післядипломної педагогічної освіти.

Поняття адаптивного управління пов'язане з діалогічною адаптацією і кооперацією дій управлінців та виконавців (керуючої й керованої підсистем, або суб'єкта й об'єкта управління, або декількох суб'єктів управління). Така взаємодія характеризується спільним виробленням моделей діяльності, що збільшує кількість ступенів свободи і сприяє розвитку учасників процесу. Адаптивне управління визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, яка враховує зовнішні вимоги, внутрішні потреби й реальні обставини наявної ситуації.

Адаптивні (варіативні) моделі діяльності — це певний звід дій, які повно розкривають посадові обов'язки й функції працівника або організації. Треба відзначити, що адаптивне управління завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою: за суб'єктом управління — поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління; за характером впливу — поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням); за орієнтацією — процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат. Провідною ознакою адаптивного управління є взаємопристосування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності. Ця управлінська система забезпечує узгодження та адаптацію наскрізних цілей управління розвитком кафедральної системи на всіх її рівнях: обласне управління освіти — ректор; ректор — проректори (адміністрація ІІІО); проректори — керівники кафедр; керівники кафедр — співробітники

кафедри (викладачі, методисти, лаборанти); співробітники кафедри — слухачі/студенти. Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур [72].

Адаптивне управління, як і будь-яке інше, вимагає розроблення моделей (стандартів) діяльності, які відповідають поставленій меті. При зміні мети та завдань змінюються і моделі. Прикладом цього можуть бути **факторно-критеріальні моделі** діяльності суб'єктів управління (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Факторно-критеріальна модель діяльності кафедр ІППО

№ з/п	Напрямки діяльності	Вагомість напрямків	Складові діяльності	Вагомість складових	Ступінь прояв-лення складових	Сума вагомостей складових
1	2	3	4	5	6	7
I	Організація роботи кафедри	0,2	1. Планування роботи кафедри	0,18	0	0
			2. Взаємодія членів кафедри	0,09	0	0
			3. Взаємодія зі структурними підрозділами, науково-методичними радами, ректором, проректорами	0,08	0	0
			4. Взаємодія з опорними та базовими ЗНЗ	0,08	0	0
			5. Координування роботи кафедри: організація, контроль, аналіз, корекція, підготовка засідань кафедри	0,15	0	0
			6. Документаційне оформлення діяльності кафедри	0,04	0	0
			7. Регулярність засідань	0,04	0	0
			8. Організація та проведення спецкурсів, експрес-курсів, семінарів тощо	0,09	0	0
			9. Керівництво курсами підвищення кваліфікації	0,1	0	0
			10. Результативність роботи	0,15	0	0
	Всього	0,00		1,00		0,00
II	Кадрове забезпечення діяльності кафедр	0,15	1. Ступінь забезпеченості штатними працівниками	0,22	0	0
			2. Ступінь забезпеченості сумісниками	0,13	0	0
			3. Самоосвіта кадрів	0,17	0	0
			4. Робота з кадрами (організація обміну досвідом, підвищення кваліфікації кадрів тощо)	0,2	0	0
			5. Соціальна активність кадрів кафедри (участь у заходах, які проводять інститут, кафедра тощо)	0,28	0	0
	Всього	0,00		1,00		0,00
III	Науково-дослідна робота	0,2	1. Робота над науковою темою кафедри	0,2	0	0
			2. Робота над науковою темою викладачів кафедри	0,2	0	0
			3. Організація та проведення експерименту	0,2	0	0
			4. Оформлення результатів експерименту	0,2	0	0
			5. Підготовка та видання науково-методичних статей, посібників, тез доповідей тощо	0,2	0	0
	Всього	0,00		1,00		0,00

Продовження таблиці 2.3

1	2	3	4	5	6	7
IV	Навчальна робота	0,3	1. Розробка науково-методичного забезпечення роботи курсів, експрес-курсів, спецкурсів, семінарів тощо	0,3	0	0
			2. Проведення навчальних занять	0,3	0	0
			3. Взаємовідвідування навчальних занять викладачів кафедри та ХАНО, викладачів, професорів провідних ВНЗ міста, контрольне відвідування	0,17	0	0
			4. Розробка, проведення та аналіз будь-якого виду тестування	0,23	0	0
	Всього	0,00		1		0,00
V	Методична робота	0,15	1. Розробка методичних рекомендацій, посібників тощо	0,18	0	0
			2. Експертиза, аналіз, рецензування авторських програм	0,12	0	0
			3. Рецензування творчих робіт, рефератів слухачів курсів підвищення кваліфікації	0,1	0	0
			4. Надання методичної допомоги слухачам курсів та педагогічним працівникам області	0,2	0	0
			5. Проведення консультацій для співробітників	0,08	0	0
			6. Розробка методичного забезпечення курсів	0,19	0	0
			7. Розробка методичного дистанційного навчання	0,05	0	0
			8. Участь в обласних, міських, Всеукраїнських науково-методичних семінарах, симпозіумах, конференціях, пленарних засіданнях тощо	0,08	0	0
	Всього	0,00		1,00		0,00

$0 < P \leq 0,25$ — недостатній рівень;

$0,25 < P \leq 0,5$ — задовільний рівень;

$0,5 < P \leq 0,75$ — достатній рівень;

$0,75 < P \leq 1$ — високий рівень.

Висновок: високий рівень якості діяльності

При факторно-критеріальному моделюванні реалізується один із найголовніших принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об'єкта управління (якість), через декомпозицію властивостей об'єкта (від англ. *decomposition* — розкладання), що відбувається шляхом виділення основних параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв вияву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан об'єкта управління та відбувається його спрямування на розвиток. Таким чином, створюється інструментарій оцінювання стану об'єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним

еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вияві відобразити ступінь досягнення об'єктом управління визначеного стану.

Розробка моделі адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІІІО, в основі якої лежать субмоделі діяльності викладачів кафедр, діяльності кафедр; визначення рівня володіння професійними якостями педагогічних працівників/слухачів (студентів); діяльності завідувача кафедри; діяльності методичних структурних підрозділів (центрів, лабораторій, відділів), зміст яких розроблено на основі відповідної кваліметричної моделі Г. Єльнікової, здійснюється у три етапи:

I етап. Розробка моделі організаційної структури управлінської підсистеми інституту післядипломної педагогічної освіти.

II етап. Визначення змісту управління (предмету і засобів управлінського впливу), що мав би посилювати соціально-психологічну спрямованість управління та розробка відповідних моделей діяльності різних категорій педагогічних працівників (завідувачів кафедр, викладачів, методистів, слухачів) та структурних підрозділів інституту післядипломної педагогічної освіти (кафедр, методичних центрів, відділів тощо).

III етап. Розробка технології адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІІІО, яка б забезпечувала демократизацію управління при одночасному посиленні критеріальності й спрямованості на результат та сприяла розвитку процесів самоорганізації складових кафедральної системи (організації), а також умінь керівників приймати рішення в умовах невизначеності та встановлювати партнерські стосунки на основі діалогічного узгодження відмінностей [72].

Модель має перелік основних факторів, які впливають на діяльність конкретного суб'єкта, змістові критерії його діяльності, що відповідають кожному фактору. Крім цього, за допомогою методу Дельфі, розраховуються *коефіцієнти вагомості* кожного фактору та кожного критерію. Шляхом зіставлення критеріїв моделі та фактично виявленого стану діяльності суб'єкта управління визначається коефіцієнт проявлення критеріїв. Цей коефіцієнт має бути в межах одиниці і відповідати значенням: 0; 0,25; 0,5; 0,75; 1,0 (хоча допускаються і проміжні значення). Вагомість критеріїв показує *пріоритети людини, організації, установи,*

держави (в залежності від того, ким визначалися ці показники). Змінюючи пріоритети, можна змінювати вектор активності суб'єктів діяльності і спрямувати розвиток будь — якого фактору або критерію [72].

Сьогодні керівники кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти зустрічаються з певними труднощами в роботі: змінюються, розширюються їх функції, ускладнюється їх роль. Діяльність, як основа розвитку, завжди спрямовується трьома силами: зовнішніми умовами, власним мотивом та існуючими обставинами.

Найпродуктивніша діяльність — це та, яка спрямована власним мотивом. Факторно-критеріальні суб-моделі, які покладено в систему роботи ІППО допомагають узгоджувати власний мотив із зовнішніми вимогами і враховувати існуючу ситуацію як адміністрації, завідувачам кафедр, так і керівникам методичних підрозділів. Це забезпечує реальність виконання завдань, результативність дій і робить їх корисними як для співробітників, що мають внутрішні потреби, так і для організації, яка висуває зовнішні вимоги перед ними.

Узагальюючи все вище зазначене, можна дійти таких *висновків*, що для *адаптивного управління розвитком кафедральної системи* інституту післядипломної педагогічної освіти *на основі кваліметричного підходу* необхідно:

1. Визначити спільну стратегічну мету закладу, декомпонувати її на складові компоненти відповідно до специфіки структурних підрозділів організації, рівнів управління, специфіки діяльності кафедри.

2. Визначити параметри та критерії вимірювання компонентів.

3. Створити відповідні факторно-критеріальні субмоделі кафедральної системи, які будуть містити управління розвитком кафедр, методичних структурних підрозділів за провідними спільними напрямками діяльності, конкретизуючи їх для суб'єктів кожного рівня управління.

4. На основі факторно-критеріальних субмоделей здійснювати адміністративний, педагогічний, студентський/слухацький моніторинг та самомоніторинг для вчасного регулювання якості управління розвитком кафедральної системи за визначеними параметрами та критеріями.

Підводячи підсумки результатів дослідження, зазначимо, що

наступним кроком нашого дослідження є створення та обґрунтування концептуальної моделі адаптивного управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти та технології її реалізації.

Резюме до другого розділу

Одна з особливостей управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі визначається відходом від традиційних форм управління кафедральною системою та переходом на *адаптивне управління*, яке сприяє інноваційному розвитку кафедр та самої системи в цілому.

Адаптивне управління розвитком кафедральної системи (КС) ми визначаємо як системне, багатомірне та багаторівневе управління, яке охоплює всі кафедри, їх структурні елементи й системні зв'язки, узгоджує процеси управління та самоуправління, зовнішні вимоги та внутрішні мотиви учасників освітнього процесу, задає простір для управлінської та творчої конкретизації науково-педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, науково-педагогічного, студентського/слухацького колективів, обумовлюючи модернізаційні, трансформаційні та якісні процеси діяльності кафедр й оптимізацію зв'язків між ними.

Адаптивне управління розвитком кафедральної системи повинно відображувати цілі кафедр, потенціал кафедр, наявність ресурсів, їх структуру, можливості та умови використання й поповнення; сильні та слабкі місця діяльності кафедр; можливі обмеження розвитку (внутрішні й зовнішні); основні пріоритети (переваги у виробленні рішень); прогнозування зовнішнього та внутрішнього середовища розвитку КС.

Використання адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах приводить до змін у її діяльності, а саме: зумовлює мобільний підхід до формування організаційної структури кафедральної системи та мобільність

у відкритті нових підсистем кафедри; поєднання зусиль всіх підсистем кафедри для реалізації завдань та цілей; виявлення результативності шляхом зовнішнього контролю й самоконтролю, спільне прогнозування напрямів подальшого розвитку; трансформацію зовнішніх вимог у внутрішні мотиви методом переконання та спільної діяльності з вибору напрямку подальшої дії; створення та використання факторно-критеріальних моделей управління та професійної діяльності.

Кожна модель являє собою систему компонентів, які містять об'єктивну й достатньо повну інформацію про об'єкт або процес, що вивчається.

У межах нашого дослідження ми формулюємо ціль побудови моделі як необхідність управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти. Виокремлення основних її компонентів дозволяє виділити ключові дефініції та напрями розроблення. Зокрема, маємо на увазі методологічну складову, яка вміщує наукові підходи до управління; теоретичні аспекти адаптивного управління, моніторингові дослідження якості; змістову складову, яка розкривається через бачення сутності та специфіки системи управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної освіти та створення субмоделей адаптивного управління розвитком кафедральної системи на всіх її рівнях: ректор — проректори (адміністрація ІППО); проректори — керівники кафедр; керівники кафедр — співробітники кафедри (викладачі, методисти, лаборанти); співробітники кафедри — слухачі/студенти; діагностичну складову, яка передбачає описання процедури діагностування та розроблення інструментарію діагностики; корекційну складову — описання інтерпретації результатів та розроблення на цій основі програми розвитку кафедральної системи ІППО.

Розроблення концептуальної моделі адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти передбачає створення єдиного освітнього простору кафедральної системи (є системоутворювальним фактором).

*«Ідея — це нова комбінація старих елементів.
Нових елементів немає.
Є тільки нові комбінації»
Гордон Драйднер*

РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІНСТИТУТАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Модель формування професійної компетентності педагогічних працівників навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації на засадах андрагогіки

Реформування освіти в Україні вийшло на новий етап. Разом з тим не втратила своєї актуальності проблема якості освіти, яка залежить від багатьох факторів, але головними серед них залишається — людський. Україна налаштована сьогодні на прискорення людського розвитку, про що свідчать багато фактів. Тому і перед управліннями, і перед методичною службою постають нові завдання, а саме: формування соціальної компетентності учнів і педагогів, переорієнтація на інший стиль педагогічної управлінської діяльності, створення нової системи педагогічних вимірів в освіті.

У ході реформування освітньої галузі не вдалося уникнути суттєвих прорахунків, які породжені складнощами соціально-економічного розвитку країни та необхідністю дуже швидких перетворень у всіх галузях господарства. При цьому освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їх сутність і кадрове забезпечення, не допускати відставання від кращих світових зразків, стандартів і тенденцій.

Фундаментальні зміни відбуваються в усіх сферах освітньої діяльності, є взаємно детермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем. Це

положення має принципове методологічне значення для академій та інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст їх функціонування та розвитку в найближчі роки та в перспективі.

Доведено, що система післядипломної педагогічної освіти протягом більш як половини століття традиційно виконувала три взаємопов'язані функції: *компенсаторну* (ліквідація прогалин у базовій педагогічній освіті), *адаптивну* (оперативна переорієнтація на зміни в освітній галузі та суспільному житті), *розвивальну* (підвищення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення пізнавальних інтересів та професійних потреб педагогів).

Крім підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інститути післядипломної педагогічної освіти постійно забезпечують організаційно-методичне супроводження навчально-виховного процесу в дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних закладах освіти. До функціональних завдань їх діяльності при цьому віднесено змістове та організаційне супроводження обласних учнівських та професійних заходів (олімпіад, турнірів, конкурсів, виставок, семінарів, конференцій тощо), координація діяльності районних методичних служб, надання педагогічним працівникам консультативних послуг. До речі, це суттєво відрізняє їх від інститутів післядипломної педагогічної освіти, які функціонують у складі педагогічних вищих навчальних закладів і не можуть реалізовувати функцію оперативного науково-методичного супроводження перманентних змін, що відбуваються в навчальних закладах.

Зміна парадигми сучасної освіти вимагає структурних, змістових і функціональних змін у всіх її ланках, у тому числі і в післядипломній. Останнім часом відбувається посилення ролі академій, інститутів післядипломної педагогічної освіти в організаційному, науково-методичному, інформаційному забезпеченні проведення реформ у системі загальної середньої освіти.

Реформа ототожнюється з інноваційними процесами, а відтак потребує педагогів, що мають високий рівень професійної компетентності, здатність до запровадження інновацій.

Оскільки система освіти запрограмована на фундаментальні зміни всіх компонентів, «післядипломна освіта, по-перше, сама має визначити стратегію власної модернізації і, по-друге, має визначитися з напрямками власного впливу на інші компоненти освітньої системи і через неї — соціум у цілому».

Розглянемо ці напрями. *Перший напрям* пов'язаний зі створенням засобами післядипломної освіти своєрідного соціально-освітнього простору, у якому має вдосконалюватися як професіонал кожна людина сучасного інформаційного суспільства. Головним засобом виконання цього завдання слід вважати впровадження дистанційних форм навчання та інформатизацію всієї освіти, в тому числі, післядипломної.

Другий напрям обумовлений новими пріоритетами системи освіти, а саме: спрямованістю організації та змісту навчально-виховного процесу відповідно до моделі інноваційного розвитку країни.

Третій напрям впливає з потреби неперервності освіти протягом життя людини. Очевидно, що за сучасних темпів соціальних змін щорічні курси підвищення кваліфікації не в змозі забезпечити підтримання професійної кваліфікації педагога, не кажучи вже про створення механізму постійного впливу на нього. Тому діяльність інститутів післядипломної освіти необхідно переорієнтовувати на організацію самоосвіти педагогів.

Важливою складовою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, що передбачає вдосконалення професійної діяльності, без чого особистість не може розвиватися й удосконалюватися.

Під терміном «*підвищення кваліфікації*» уже недостатньо вважати лише здобуття додаткових знань з базового фаху. Будь-який обсяг додаткових знань може залишитися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити, наприклад, педагога користуватися цими знаннями і самому їх здобувати. Отже, підвищення кваліфікації — це здобуття додаткових знань з базового фаху й удосконалення фахових умінь на підставі осмислення власної діяльності та співвіднесення її результатів із запитами сучасного соціуму. Показником найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність до інноваційної діяльності, поява потреби в неперервній освіті. Підвищення кваліфікації в сучасних умовах

модернізації освіти перетворюється на гнучку підсистему неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності педагогів.

Сьогодні настав той час, коли немає потреби переконувати освітянську спільноту у важливості безперервної освіти. Освіта дорослих поступово набуває статусу універсальної світової системи підготовки фахівців, які відповідають вимогам сучасного світу. У процес навчання дорослих залучається все більше урядових, освітніх, громадських інституцій.

У грудні 2007 року була прийнята Хартія Європейських університетів із питань безперервної освіти, яка задекларувала, що Європейські університети є ключовим учасником у створенні «суспільства, яке побудовано на знаннях». Велику просвітницьку діяльність веде громадська організація Європейська асоціація освіти дорослих (ЄАОД, англійською — EAEA) [181].

Специфіка освіти дорослих стала предметом окремих досліджень учених, що згодом створило передумови появи андрагогіки — науки про навчання дорослих (від «*andros*» — доросла людина та «*agoge*» — управління, виховання).

Американський учений Е. Ліндемман сформулював основні положення навчання дорослих, що не втратили і сьогодні своєї значущості: освіта — це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього; освіта — це неперервний процес, що базується на неформальних ідеалах; освіта дорослих починається там, де закінчується професійна освіта, а її мета — наповнити смислом усе життя; в основі розвитку освіти дорослих лежать певні ситуації, а не предмети [181].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зміною освітньої парадигми: реалізацією багатокomпонентного, варіативного змісту освіти та широким упровадженням сучасних педагогічних технологій, нових концепцій та ідей. Зміст освіти насичується різними освітніми програмами, що сприяють розвитку у педагогів умінь і здібностей оперувати інформацією, творчо розв'язувати поставлені перед

ними задачі. Підвищується роль науки у створенні педагогічних технологій, що адекватні рівню суспільного знання.

У цих умовах особливо актуального значення набуває розвиток професійної компетентності та майстерності вчителя, вихователя, керівника навчального закладу, їх творчих здібностей, які дозволяють ефективно здійснювати педагогічну й управлінську діяльність у різних ситуаціях, що постійно змінюються.

Як підкреслив В. Олійник, закладені в Законі України «Про освіту» гарантії підвищення кваліфікації один раз на п'ять років (ст. 57), у наш час не можуть розв'язати проблему розвитку професіоналізму, повною мірою підготувати педагогічного працівника до роботи в умовах модернізації освіти та забезпечити її неперервність. На фоні необхідності постійного оновлення знань педагогів перед сучасною системою післядипломної освіти постала необхідність розробки та експериментальної апробації нових форм дидактичної взаємодії, яка відбувається не один раз на п'ять років, а триває безперервно і ґрунтується на усвідомленні значущості процесу самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації [150].

Аналіз практики роботи навчальних закладів указує на значні проблеми, що пов'язані з якістю та результативністю систем управління навчальним процесом, а саме: суперечності між вимогами державних і світових стандартів до управлінської діяльності та її фактичним змістом і результатами; рівнем професіоналізму керівників, якого потребує школа, та станом його реалізації; вимогами державних стандартів до якостей знань учнів і реальними результатами їх засвоєння; Державними стандартами загальної середньої освіти в Україні та змістом і вимогами чинних навчальних програм і підручників; новим змістом навчальної роботи та застарілістю форм і методів навчання. Шкільні системи управління, перебуваючи тільки в режимі функціонування і не розвиваючись, неспроможні забезпечити розвиток освітніх систем. До того ж часто вони будуються без належної опори на досягнення науки і тому орієнтуються на стандартне розв'язування нових проблем, що не сприяє розвитку та модернізації всієї системи, не призводить до підвищення якості навчання.

Сьогодні створено теорію навчання дорослих — андрагогіку, сутність якої визначається такими принциповими положеннями: провідна роль в освіті належить особистості; навчання має відповідати її індивідуальним освітнім потребам; у навчанні слід спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку та використовувати її внутрішні можливості; навчальний процес передбачає спільну діяльність того, хто навчає, з тим, хто навчається.

Цілісне розуміння актуальних проблем сучасності та володіння способами їх вирішення — ось той результат, на який повинна орієнтуватися вся система освіти та її підсистема підвищення кваліфікації. Ефективний результат може бути досягнуто, якщо мислення особистості, яка навчається, буде сформовано як творчий, багатокритеріальний, альтернативний та прогностичний процес. У цьому процесі необхідно враховувати нерозривний взаємозв'язок між когнітивними та емоційно-ціннісними діями, що є визначальними в цілісному сприйнятті світу і, водночас, гуманістичному ставленні до нього.

Сучасна парадигма підвищення кваліфікації як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів до переосмислення системи цінностей, що включає у себе: цінність досягнення цілі, цінність процесу ефективного продукту та цінність саморозвитку суб'єктів.

Як і будь-який процес навчання, підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти, необхідно будувати на основі принципів навчання, але з позицій *андрагогіки*. З безлічі відомих принципів освіти дорослих із метою використання їх у процесі підвищення кваліфікації доцільними можна визначити:

– *принцип модульного проектування* навчального процесу (модульний підхід дозволяє кафедрам гнучко перебудовувати модель навчання вже в ході освітнього процесу підвищення кваліфікації відповідно до індивідуальних потреб того, хто навчається (слухача));

– *принцип освітнього супроводу* (відкриває можливість для систематичного дослідження освітніх потреб слухачів і адекватного освітнього їх забезпечення);

– *принцип інформаційної повноти і доступності* (надає кожному слухачеві максимально повний об'єм проблемно орієнтованої вторинної інформації, а також різноманітні методичні розробки відповідно до його запиту, що сприяють його подальшій самоосвіті);

– *принцип партнерських стосунків між суб'єктами освітнього процесу* (сприяє створенню довірчої обстановки, також дозволяє студентів/слухачеві бути в ролі передавача своїх знань як викладачеві, так і іншим, хто проходить навчання в групі);

– *принцип режиму саморозвитку* (помітно зміщується акцент із передачі знань на забезпечення таких умов для слухачів, які сприяють розвитку навиків і умінь самостійного здобуття потрібних знань, пошуку інформації, створення проектів саморозвитку; дозволяє слухачам поетапно перейти від режиму застосування інформації від андрагога до режиму саморозвитку) [49].

Вперше андрагогічну модель навчання запропонував М. Ноулз. Його модель базується на двох визначальних характеристиках: 1) ставлення до тих, хто навчається, як до автономних суб'єктів навчання; 2) розуміння ролі того, хто навчає, як посередника навчання, а не джерела знань. Саме на ці характеристики ми спиралися при створенні андрагогічної моделі навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації як складової післядипломної освіти [75].

Модель навчання керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації, що побудована на засадах андрагогіки, розглядається нами як єдина система структурних складових у їх взаємозв'язку й постійному розвитку, з можливістю корекції цілей та завдань з урахуванням особливостей, професійних потреб і очікувань слухачів кожної групи.

Реалізація андрагогічної моделі спрямована на розв'язання таких завдань:

- розробку та впровадження в практику підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів індивідуалізованих програм професійного розвитку через систему тематичних спецкурсів з урахуванням потреб даної категорії слухачів;

- організацію дистанційного навчання, яке надає більш широкі можливості для самостійності та самоврядування, орієнтує навчальний процес не на знання взагалі, а на розв'язання значущої для слухача проблеми, будується на партнерських стосунках суб'єктів навчання;

- добір методів і прийомів андрагогічної взаємодії між слухачем та викладачем, які сприяють ефективній роботі викладача щодо досягнення цілей навчання;

- налагодження андрагогічної взаємодії через установавання рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), усвідомлене самоврядування процесом навчання, рефлексивну діяльність слухачів, підтримку їх освітньої ініціативи;

- відстеження результативності навчання слухачів даної категорії в ході підвищення кваліфікації [110].

Втілення ідей андрагогічного підходу у практику допомагає розробити і впровадити технології і методики навчання фахівців з урахуванням традицій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, специфіки освітніх потреб слухачів, умов і цілей конкретних закладів, у яких вони працюють і навчаються.

Технологія моделювання як метод вивчення різних об'єктів природи й суспільства широко використовується в науці, а поняття «модель» набуло загальнонаукового значення.

Моделювання в довідниковій літературі визначається як «метод дослідження об'єктів та явищ за допомогою їх умовних образів, аналогів» [8; 89]. Модель тоді стає засобом пізнання, який ґрунтується на аналогії. Саме в моделі відтворюються найбільш важливі компоненти, властивості, зв'язки систем і процесів, які досліджуються. Це дає можливість адекватно оцінювати їх, прогнозувати тенденції їх розвитку, а також ефективно управляти цим розвитком.

У науці, як і в педагогіці зокрема, можливі різні моделі й схеми однієї і тієї ж системи, кожна з яких походить із різних концепцій та парадигм.

Концептуальні основи педагогічного моделювання ґрунтовно описані в роботах О. Дахіна, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, І. Сиром'ятникова, І. Ожерельєвої, О. Пехоти, В. Пікельної, В. Беспалька, М. Кларіна та ін.

У науковій літературі з проблем педагогіки згадуються різні види моделей: *модель спеціаліста* як певний перелік вимог, які ставить перед ним практика і які повинні знайти певне відображення у навчальному процесі; *теоретична модель індивідуальності вчителя*, яка відображає основи його особистісного професійного розвитку; *факторно-критеріальна модель професійної діяльності вчителя*, яка містить фактори і критерії, за якими визначається коефіцієнт професійної діяльності вчителя; *модель навчання* — традиційна або інноваційна; *модель особистості*, як діагностичний опис з усією можливою повнотою, на яку здатне сучасне психолого-педагогічне знання, усіх існуючих для життєдіяльності в сучасному світі сторін, властивостей і якостей особистості; *модель професійної діяльності керівника навчального закладу* та ін.

Серед сучасних моделей навчання розрізняють: пасивну модель (*суб'єкт-об'єкт навчання*), активну модель (*суб'єкт-суб'єкт навчання*), інтерактивну модель — залежно від обраного підходу до організації навчання (*когнітивного, поведінкового, емпіричного*) та ролі викладача в цьому процесі.

У системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є й така класифікація моделей навчання:

— *Інтераціоналістська*, яка реалізується на основі застосування інтерактивних форм навчання. У її основу покладені теорія активізації особистості в навчання (А. Вербицький, М. Кларін, І. Лернер, М. Махмутов, І. Якіманська та ін.) і теорія ігрового та інтерактивного навчання (І. Абрамова, А. Вербицький, І. Іванов, О. Пошетун, В. Рибальський та ін.).

– *Персонологічна*, розроблена американським ученим Дж. Левінджером і зорієнтована на психологічну структуру особистості, на її природні, вроджені якості, поведінкові особливості, що проявляються на певному психологічному та соціальному рівнях, на ту систему базових цінностей, яка орієнтує людину на досягнення успіху.

– *Соціально-психологічна* (Б. Ананьєв, Л. Карамушка, О. Киричук, О. Пометун та ін.) модель навчання, концептуальною основою якої є активні методи навчання, форми соціально-психологічної взаємодії, побудовані на принципі діалогізму. Найбільш ефективним є навчання в малій групі (до 15 слухачів), об'єднаних спільними цілями та завданнями. Така група є прообразом більш загальних соціальних систем, у яких стикаються соціальні та індивідуальні інтереси людей. Людина перебуває під постійним впливом. Тому контекст групи є тим сприятливим контекстом, у якому можна спостерігати за різними формами поведінки людей у пошуках оптимального стилю взаємодії.

– *Рефлексивна* модель навчання (О. Бодаєв, Г. Ковальов, В. Кривошеєв, К. Лупшаєва та ін.) акцентує увагу на пошуку сенсу навчальної діяльності слухача, усвідомлення її цінності, дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого міркування, вміння мислити самостійно, критично.

Де Калуве Л. та інші розрізняють моделі за природою та характеристиками й виділяють: освітні моделі; організаційні моделі; моделі, які є комбінацією освітньої моделі та відповідної організаційної [78]. Для освітньої моделі вони визначають **сім головних компонентів**: *основна структура освітньої моделі; зміст курсу навчання; організація курсу навчання; моделі групової організації навчання; тести і перевірки; оцінка процесу навчання.*

Серед освітніх моделей зазначені автори виділяють **інтегративну модель**, основними рисами якої є: вищі пріоритети — індивідуальний розвиток, усвідомлення своєї позиції в суспільстві, самостійність; наявність альтернативних шляхів навчання — необхідна умова для індивідуального розвитку; процес управління тими, хто навчається,

базується на особистих і соціальних цінностях; обраний шлях навчання має максимально поєднуватися з потребами індивіда.

Кожна модель являє собою систему компонентів, які містять об'єктивну й достатньо повну інформацію про об'єкт або процес, що вивчається. Моделювання, таким чином, дає можливість вивчати загальні закономірності об'єкта дослідження, обґрунтовувати нову теорію, бути засобом її побудови, переходити від емпіричного, описового пізнання до теоретичного, ураховуючи найскладніші теоретичні положення, формувати найкращу стратегію в подальшій діяльності.

Сучасна парадигма підвищення кваліфікації як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів до переосмислення системи цінностей, що включає в себе: цінність досягнення цілі, цінність процесу ефективного продукту та цінність саморозвитку суб'єктів.

Сучасний педагог навчального закладу повинен бути конкурентоспроможним. Це можливо, якщо залучити його до освітнього процесу, що складається зі спеціально організованих окремих, дискретних етапів, послідовних ступенів розвитку, між якими існують зв'язки наступності та інтеграція яких у єдине ціле досягається завдяки вільному залученню особистості в різні види освіти, де буде враховано її інтерес, запити і потреби. Тому моделювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів слід базувати на їх запитах; необхідно побудувати таку структуру, в якій можна реалізувати проблемний підхід, що має на меті поступовий розвиток особистості на основі вдосконалення її професійної діяльності [97].

Модель формування професійної компетентності педагогів навчальних закладів у системі післядипломної освіти в умовах підвищення кваліфікації розглядається нами як єдина система структурних складових у їх взаємозв'язку і постійному розвитку, з можливістю корекції цілей та завдань з урахуванням особливостей, професійних потреб і очікувань слухачів кожної категорії (рис. 3.1).

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів
Модуль 1. Очно-заочно-дистанційна форма навчання

Мета: створення умов для компетентнісно-орієнтованого підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти

Завдання:

1. Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основих дидактичній інтеграції : отримання нових знань, розширення спектра умінь та навичок, освоєння нового та ефективного досвіду, розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу.
2. Спрямування поступового розвитку особистості слухача на основі вдосконалення його професійної діяльності у відповідності до власної траєкторії професійного зростання.

Принципи реалізації навчання:

- системність;
- індивідуалізація;
- розвиток освітніх потреб слухачів;
- усвідомлення освітнього результату;
- пріоритет самостійного навчання;
- сумісна діяльність слухача і викладача.

Шляхи реалізації навчання:

- побудова процесу підвищення кваліфікації педагогів на засадах андрагогіки;
- установлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин слухачів і викладачів;
- здійснення рефлексивної навчальної та самоосвітньої діяльності слухачів;
- підтримка освітньої ініціативи слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Цільовий аспект
 Спрямування процесу навчання на формування професійно-значущих якостей педагогічних працівників та подальше вдосконалення їх професійної кваліфікації.

Змістовий аспект
 Організація навчання на основі навчальних планів та навчальних програм, що відображають зміст соціально-гуманітарного та професійного модулів освітньої діяльності з урахуванням результатів аналітико-діагностичного модуля та специфіки процесу підвищення кваліфікації відповідної категорії педагогів за очно-заочною (216 год), очно-заочно – дистанційною (216 год), кредитно-модульною формою навчання та навчання на короткотривалих спецкурсах за вибором слухачів (36 год)

Процесуально-діяльнісний аспект
 упровадження інтерактивних та елективних методів, форм і засобів навчання, спрямованих на індивідуалізацію процесу підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням їх освітніх потреб та запитів

Оцінно-результативний аспект
 визначення ефективності процесу підвищення кваліфікації на основі системи оцінювання рівня професійної компетентності слухачів.

Результат:
 створення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Рис. 3.1. Модель формування професійної компетентності педагогічних працівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах підвищення кваліфікації

Розроблена модель формування професійної компетентності педагогічних працівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах підвищення кваліфікації враховує основні положення навчання дорослих.

Ця модель має цільову, змістовну, процесуально-діяльнісну та оцінно-результативну складові.

Цільова складова моделі включає ціннісні орієнтири та цілі навчання, основою якого є необхідність забезпечення відповідності професійної діяльності педагогів навчальних закладів до сучасних вимог модернізації освіти.

Змістова складова моделі включає навчальні плани та навчальні програми, які відбивають зміст навчання та враховують організаційно-андрагогічну специфіку процесу підвищення кваліфікації для всіх категорій педагогічних працівників навчальних закладів. Її суттєвою рисою є органічне поєднання спецкурсів, модулів навчальних дисциплін соціально-гуманітарного та професійного циклів, а також варіативної частини програми курсів підвищення кваліфікації.

Програми освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації педагогів, розроблені в Харківській академії неперервної освіти, розраховані на 216 навчальних годин і реалізуються в різних формах: очно-заочній, очно-заочно-дистанційній і кредитно-модульно-продовжаній. Подібна структура відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти, а саме: «впровадження принципу безперервності освіти, навчання протягом життя» у систему перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації; «створення інтегрованих навчальних планів і програм; запровадження та розвитку дистанційної освіти».

Процесуально-діяльнісна складова моделі навчання педагогів навчальних закладів відбиває розмаїття засобів навчання, що застосовуються в роботі з керівними та педагогічними кадрами, а також передбачає разом із традиційними формами навчання (очною та заочною) використання дистанційної, яка індивідуалізує процес навчання, спрямовує його на врахування освітніх потреб та запитів і можливостей слухачів.

Оцінно-результативна складова моделі передбачає: оцінку ефективності запровадження моделі навчання педагогічних працівників навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації за певними методиками; відстеження динаміки навчального процесу відповідно до заданих цілей; своєчасне коригування цілей навчання, а також методів і засобів їх досягнення. Створено такі умови слухачеві: оцінити власну професійну діяльність; обрати стратегію подальших дій, виходячи з адекватної оцінки самого себе та конкретної ситуації; проводити самоаналіз особистісних якостей, їх адекватного використання та самовдосконалення з метою оптимізації своїх професійних дій; здійснювати моніторинг ефективності власної професійної діяльності.

Реалізація зазначеної моделі навчання педагогічних працівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти спрямована на розв'язання таких **завдань**:

- розробку та впровадження у практику підвищення кваліфікації педагогів навчальних закладів індивідуалізованих програм професійного розвитку через систему тематичних спецкурсів з урахуванням потреб даної категорії слухачів;

- організацію дистанційного навчання, що надає більш широкі можливості для самостійності та самоврядування, орієнтує навчальний процес не на знання взагалі, а на розв'язання значущої для слухача проблеми, будується на партнерських стосунках суб'єктів навчання;

- добір методів і прийомів взаємодії між слухачем та викладачем, які сприяють ефективній роботі викладача щодо досягнення цілей навчання;

- налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії через установлення рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу, усвідомлене самоуправління процесом навчання, рефлексивну діяльність слухачів, підтримку їх освітньої ініціативи;

- відстеження результативності навчання слухачів даної категорії в ході підвищення кваліфікації [110].

Виходячи з поставлених завдань, визначено **педагогічні умови ефективності реалізації моделі формування професійної компетентності**

непрацівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах підвищення кваліфікації:

- варіативність форм, змісту та технологій підвищення кваліфікації;
- спрямованість на неперервний самоосвітній професійний розвиток;
- науково-методичний супровід формування професійної компетентності;
- упровадження діагностичного інструментарію;
- забезпечення педагогічних ресурсів професійно підготовленим кадровим резервом.

Професійне навчання (від англ. *training*) розуміють як будь-які систематичні дії, що здійснюються людьми, які закінчили початковий цикл безперервної освіти, з метою зміни своїх знань, навиків, оцінок і розвитку стосунків, що відбуваються в освітньому середовищі, щоб адекватно виконувати професійні завдання. Процес освіти повинен продовжуватися впродовж усього життя (від англ. *lifelong education*), у такому разі людина не відстане від технологічних і соціальних змін, зможе підготувати себе до змін у житті, повністю реалізувати власний потенціал [85].

Оволодіння базовими основами компетентнісного підходу, який суттєво змінює принципи визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітнього результату, стає нагальною потребою професійної освіти.

Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід, зорієнтований на інтеграцію різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так, дидактична інтеграція в системі післядипломної педагогічної освіти може бути *компенсаторною* (отримання нових знань), *технологічною* (розширення спектра умінь та навичок), *інноваційно-практичною* (освоєння нового та передового досвіду), *творчою* (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу).

Сучасний стан розвитку післядипломної освіти педагогічних працівників потребує перебудови процесу навчання дорослих та вирішення пріоритетних завдань:

- розвиток активності, самостійності, творчих здібностей фахівців;
- формування у педагогічних працівників здатності до неперервної самоосвітньої діяльності;
- постійно оновлювати та підвищувати рівень фахового зростання та коригувати професійну діяльність;
- забезпечення держави висококваліфікованими педагогами, здатними швидко адаптуватися до сучасних соціально-економічних змін.

Відповідно до поставлених завдань формування професійної компетентності вчителів у **міжкурсний період** спрямовано на:

- активне залучення вчителів до розробки програм професійного зростання;
- відпрацювання нових професійно-педагогічних способів діяльності безпосередньо на практиці;
- реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного вчителя у між атестаційний період;
- поєднання, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, мотивацію безперервного саморозвитку;
- формування сучасного стилю мислення, характерними ознаками якого є: системність, гнучкість, динамізм, перспективність, концептуальність;
- засвоєння особистістю ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості у професійній діяльності, соціальному середовищі тощо;
- доопрацювання тих складових професійної діяльності, які не були засвоєні раніше, напрацювання прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, які були недостатньо сформовані;
- створення власної системи діяльності, у якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги.

Останнім часом важливого значення набуває одна із складових професійної компетентності педагога — інформаційно-комунікаційна.

3.2. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як необхідна складова професійного розвитку

Входження України в Болонський процес вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти. Колишня формула «освіта на все життя» замінюється новою — «освіта протягом життя» [166]. Цим обумовлено постійне зростання актуальності проблеми безперервної освіти, складовою частиною якої є післядипломна освіта, що дає можливість кожному фахівцеві постійно поглиблювати загальноосвітню і професійну підготовку. З іншого боку, входження людської цивілізації в інформаційне суспільство пред'являє принципово нові вимоги до системи освіти. Це відображено в Державній цільовій програмі впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року та Національного проекту зі створення інформаційно-комунікаційної освітньої мережі національного рівня «Відкритий світ» [2].

Сутність нової парадигми освіти: перехід від засвоєння значних обсягів інформації, накопичених при вивченні будь-якої дисципліни, до оволодіння способами безперервного придбання нових знань і уміння вчитися самостійно; освоєння навичок роботи з будь-якою інформацією та формування на цій основі самостійного (критичного) мислення, а не репродуктивного типу мислення; доповнення традиційного принципу «формувати знання, вміння та навички» принципом «формувати компетентність того, хто навчається».

Стає очевидним, що професійні якості вчителя суттєвою мірою залежать від готовності опановувати і використовувати у своїй роботі нові методи, форми та засоби навчання, у тому числі на базі **інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)**, і здатності інтегрувати їх зі своїм професійним досвідом із метою підвищення ефективності освітнього процесу, ступеня його відповідності до вимог інформаційного суспільства.

Актуальним є висвітлення проблемних питань щодо організації навчального процесу на кафедрах в інститутах післядипломної педагогічної освіти з точки зору формування та розвитку **інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів**.

Аналіз теорії та практики показує, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) в процесі підвищення кваліфікації вчителів пов'язане з необхідністю подолання низки існуючих *протиріч*, а саме: між актуальністю формування ІК-компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і недостатньою розробленістю цієї проблеми в педагогічній теорії та практиці; між бурхливим зростанням рівня розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у світовій цивілізації і реальною готовністю вчителів до їх використання у сфері освіти; між необхідністю формування ІК-компетентності як значущої якості вчителя та рівнем апаратного і програмного забезпечення сучасних навчальних закладів.

Саме цим пояснюється проблема формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів-предметників загальноосвітніх навчальних закладів, розв'язанню якої присвячують свою повсякденну діяльність викладачі кафедр і секцій інформатизації та дистанційної освіти ІППО.

Концепція компетентнісного підходу в освіті є основою змістовних змін із забезпечення відповідності освіти до запитів і можливостей суспільства періоду інформатизації та глобальної масової комунікації.

Варто навести одне з найновіших визначень експертів програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo) та програми Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя», що є прикладом комплексного, найбільш загального підходу до визначення змісту поняття «компетентність». Вони розглядають *компетентність* як «здатність реагувати на складні вимоги шляхом використання і мобілізації психологічних ресурсів (зокрема вміння і ставлення) у певному контексті, як комбінацію вмінь, знань, здібностей і ставлень, що

має у своєму складі схильність до навчання і набуття практичного досвіду» [67; 139].

Компетентнісний підхід в освіті базується на тому, що компетенції не заперечують знань, умінь і навичок, хоча принципово від них відрізняються: від знань — існуванням у виді діяльності, а не тільки інформації про неї; від умінь — переносом на різні об'єкти впливу; від навичок — усвідомленням, що дозволяє людині діяти не лише у звичній, але і в новій, нестандартній ситуації.

Одним із *важливих компонентів професіоналізму* сучасного педагога є його компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, яку можна визначити як нерозривно пов'язані між собою як у змістовному, так і в діяльнісному аспектах такі науково-педагогічні галузі:

- викладання навчального предмета з використанням засобів ІКТ;
- здійснення інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу в умовах використання потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу локальних та глобальної комп'ютерних мереж;
- експертне оцінювання психолого-педагогічної, змістовно-методичної значущості педагогічних програмних засобів навчального призначення та навчально-методичних комплексів, до складу яких вони включені;
- попередження можливих негативних наслідків використання засобів ІКТ в освітньому процесі;
- автоматизація інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та організаційного управління навчальним закладом на базі засобів ІКТ, у яких викладач має бути добре обізнаним.

Далі наведемо структуру ІКТ-компетентності (рис. 3.2).

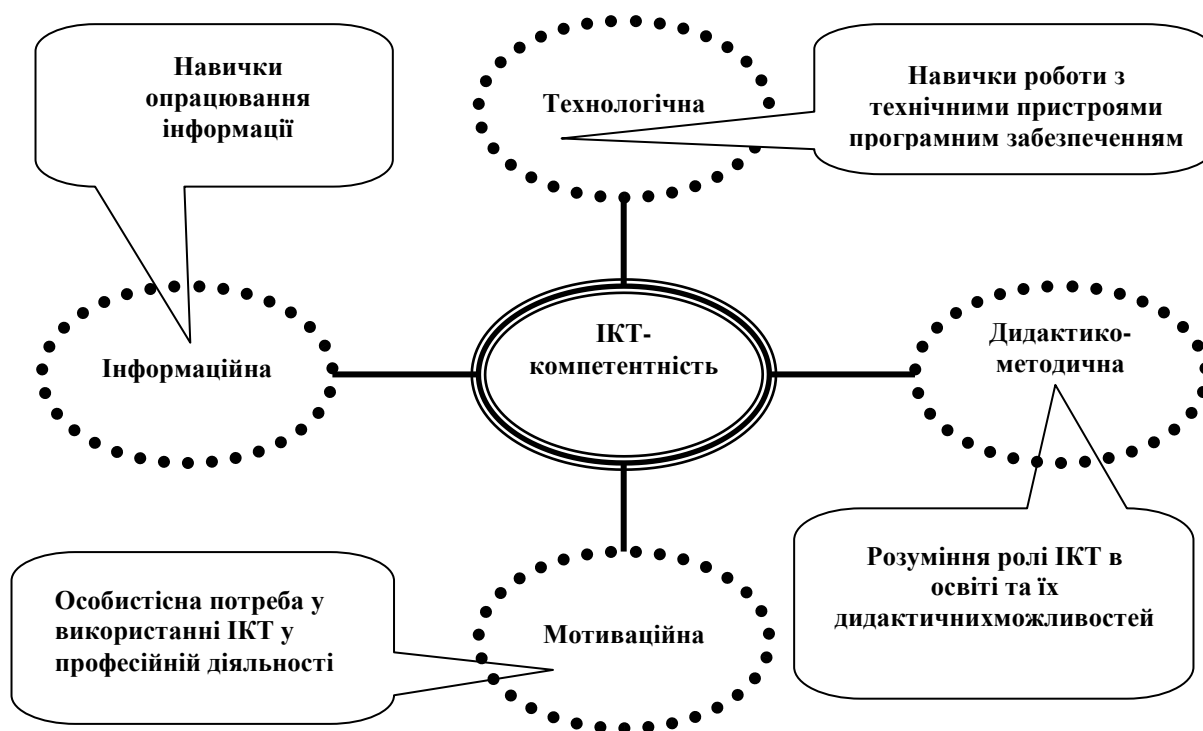


Рис. 3.2. Структуру ІКТ-компетентності

На підставі конкретизації та аналізу комплексу знань, умінь і навичок, потрібних учителю для того, щоб скористатися новими ефективними інструментами у своїй професійній діяльності, виокремлюють такі рівні ІКТ-компетентності (рис. 3.3):



Рис. 3.3. Рівні ІКТ-компетентності

Досвід роботи викладачів кафедр із педагогами дозволяє виділити деякі особливості, які мають бути враховані при розробці та реалізації навчальних програм для успішного переходу з рівня на рівень.

Такими особливостями є:

- переважання в навчальному навантаженні практичних та лабораторних занять із використанням комп'ютера і організацією самостійної роботи педагогів;
- відображення особливості спеціалізації вчителів у змісті навчальних дисциплін, пов'язаних із формуванням ІК-компетентності;
- освоєння педагогами методики використання ІК на різних етапах уроку.

Аналізуючи різні дослідження, присвячені питанням формування та розвитку ІК-компетентності, можна **зробити висновок**, що для успішної реалізації розвивального потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій вчителів-предметників необхідно забезпечити поетапний розвиток цієї компетентності. На наш погляд, процес навчання може бути представлений кількома етапами.

1 етап. Базова ІКТ-компетентність.

Відбувається формування оптимального інваріанта знань і умінь, пов'язаних із використанням ІКТ у навчальному процесі на рівні користувача.

2 етап. Організаційно-педагогічна ІКТ-компетентність.

Пов'язаний з підготовкою викладача, який повинен мати організаційно-управлінську ІКТ-компетентність, що розглядається як здатність і готовність передати свої знання у сфері ІКТ колегам та учням.

3 етап. Предметно-поглиблена ІКТ-компетентність.

Здійснюється формування предметно-поглибленої ІКТ-компетентності вчителя, відповідної усвідомленому методично грамотному використанню ІКТ у викладанні свого предмета (цей етап може слідувати як за другим, так і за першим етапом, бо не кожен учитель-предметник може і має виконувати роль наставника). Володіння предметно-поглибленою компетентністю дозволяє вчителю стати педагогом-консультантом.

4 етап. Корпоративна ІКТ-компетентність.

Передбачає формування корпоративної ІКТ-компетентності, володіння якою дозволяє бачити і вирішувати в команді проблеми, пов'язані з упровадженням ІКТ в освітній процес навчального закладу, бути дослідником у цій галузі, ініціатором мережевої взаємодії та ін.

Запропонований підхід розподілу навчального процесу з формування ІКТ-компетентності вчителів-предметників у системі післядипломної педагогічної освіти забезпечує певні переваги:

- *поєднання педагогічного* (для передачі мінімального, але необхідного обсягу принципово нових знань і практичних навичок) і *андрагогічного* (для забезпечення вдосконалення ІКТ-компетентності) *підходів до навчання*, що сприяє ефективній реалізації підготовки вчителів-предметників у галузі застосування засобів і методів ІКТ;

- *розвиток професійної освітньої активності* дозволяє планувати ефективне підвищення кваліфікації вчителями шкіл у галузі формування і розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності;

- *особистісно-орієнтоване навчання* стимулює створення умов професійного розвитку вчителя, його індивідуальної та колективної інформаційної діяльності на основі засобів і методів ІКТ;

- *диференційоване навчання* дозволяє легко змінювати структуру та зміст підготовки з урахуванням рівня підготовки слухачів, кількості годин, виділених на підготовку; забезпечує вдосконалення структури та змісту підготовки у відповідності до розвитку засобів ІКТ;

- *безперервність формування педагогічної ІКТ-компетентності* за рахунок регулярної інформаційної та навчально-методичної підтримки в період міжкурсової підготовки створює умови для якісних змін у професійній діяльності педагогів на основі використання інформаційних ресурсів і освітніх послуг.

Розв'язання окреслених вище проблем потребує врахування цілої низки чинників, що впливають на формування ІКТ-компетентності вчителів, та які необхідно враховувати при організації реального навчального процесу підвищення кваліфікації.

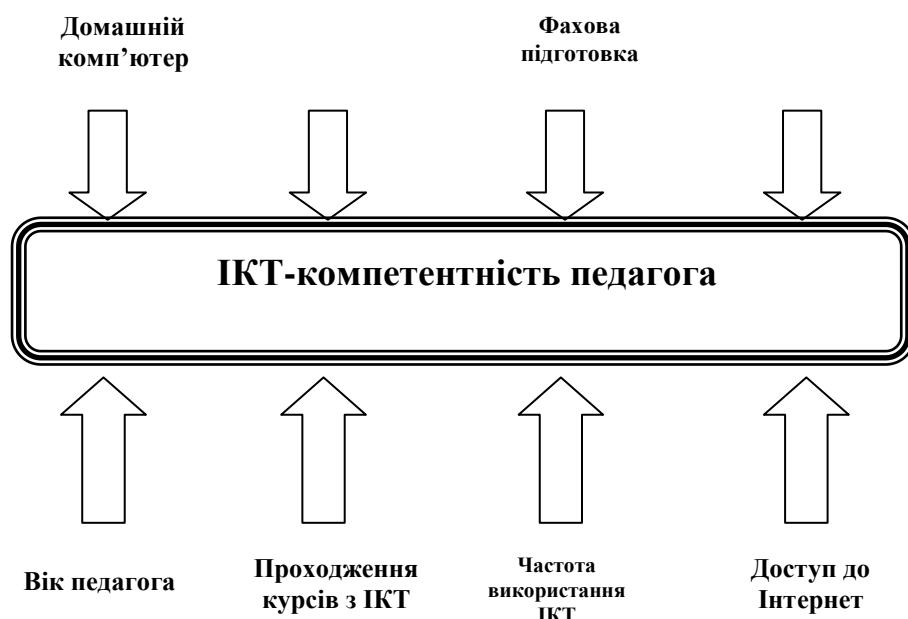


Рис. 3.4. Чинники, що впливають на формування ІКТ-компетентності вчителів

Вдосконалення підготовки педагогів у галузі використання засобів і методів ІКТ у професійній діяльності має здійснюватися з урахуванням принципу розвитку професійної освітньої активності вчителя під час підвищення кваліфікації для оволодіння способами організації інформаційної діяльності за допомогою засобів ІКТ.

Одним із процесів, що характеризують сучасне суспільство, є його інформатизація. Володіння інформаційними технологіями ставиться в один ряд із такими якостями, як уміння читати і писати. Як зазначає В. Биков, «у діяльності навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага» [23]. Тому однією з умов успішної реалізації завдань інформатизації освіти є розв'язання проблеми підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності та формування у педагогів як професійної інформаційної, так і загальної інформаційної культури (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Професійний модуль програми
Інформаційне забезпечення управління навчальним закладом

2.6. Інформаційне забезпечення управління навчальним закладом	12	16	8	36	8		44
2.6.1. Інформаційно-комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти	2			2			2
2.6.2. Організаційно-педагогічні засади автоматизації процесів управління в освіті	2			2	2		4
2.6.3. Автоматизація процесів управління в освіті: використання автоматизованих систем організації і планування навчально-виховного процесу, електронного документообігу, управління навчальним закладом і системою освіти		4		4	2		6
2.6.4. Використання електронних ресурсів освітніх та наукових матеріалів в освітній простір навчального закладу		4		4			4
2.6.5. Розробка інформаційно-аналітичної системи управління навчальним процесом НЗ та підтримка шкільною адміністрацією використання ІКТ у навчальному процесі	2	4		6			6
2.6.6. Теорія та методика використання інформаційно-комунікаційних засобів у позаурочній діяльності	2		2	4			4
2.6.7. Психолого-педагогічні та організаційно-педагогічні засади вирішення проблем інформаційної безпеки в навчальному закладі			2	2	2		4
2.6.8. Використання комп'ютерно орієнтованих систем і засобів навчання в умовах навчального закладу			2	2			2
2.6.9. Інтернет орієнтовані методичні системи навчання. Соціальні мережі, професійні спільноти педагогів	2			2	4		6
2.6.10. Нормативне і методичне забезпечення системи дистанційної освіти	2			2			2
2.6.11. Науково-методичні засади організації середовища дистанційного навчання в ЗНЗ			2	2			2
2.6.12. Організація моніторингових досліджень на основі ІКТ		4		4			4

Учитель повинен розуміти, що підвищення власної ІКТ-компетентності дозволить йому інтенсифікувати та полегшити свою

працю. Можна впевнено стверджувати, що з кожним роком зростає кількість педагогів, які використовують ІКТ у своїй професійній діяльності.

За результатами опитування вчителів, що проходять навчання на курсах підвищення кваліфікації, можна констатувати, що тільки 30 % учителів вважає, що володіє ІКТ на достатньому рівні, ще 30 % не використовують ІКТ у професійній діяльності, оскільки не володіють методикою використання ІКТ на своїх уроках, а решта тому, що відсутні умови для використання комп'ютерів та ІКТ у навчальному процесі. Слід пам'ятати, що зростання використання ІКТ у професійній діяльності вчителів забезпечується збільшенням кількості комп'ютерних класів у загальноосвітніх навчальних закладах, але стримується відсутністю комп'ютерів на робочих місцях учителів. Наявність хоча б одного комп'ютера в шкільному кабінеті (ми вже не кажемо про мультимедійний проектор, інтерактивну дошку) значно б збільшила рівень можливостей використання ІКТ як в урочній діяльності, так і для проведення позакласних заходів, оскільки використання вчителями-предметниками комп'ютерного класу для проведення уроків часто утруднюється тим, що він перевантажений.

Питання використання засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки знайшли відображення в роботах А. Андрющак, В. Білошанко, С. Бешенкова, І. Богданової, В. Виноградова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Клокар, А. Кузнєцова, В. Ледньова, Ю. Триуса, І. Роберт, В. Шевченка та ін. Методичні основи підготовки фахівців у системі безперервної освіти в умовах сучасного інформаційного середовища розробляються Н. Астаф'євою, Я. Болюбашем, Я. Ваграменком, М. Цветковою та ін. Але на сьогодні й досі залишається відкритим питання, яким чином можна формувати та вдосконалювати ІК-компетентність педагогів у системі неперервної освіти, і як зробити так, щоб ІК-компетентність переросла в ІК-активність?

На нашу думку, у системі неперервної освіти ми маємо поступово формувати ІК-компетентність, ураховуючи етапи її набуття (рис. 3.5).

Однією з можливостей для педагогів формувати та підвищувати власну інформаційно-комунікаційну компетентність є підвищення кваліфікації як в курсовий так і у між курсовий період.

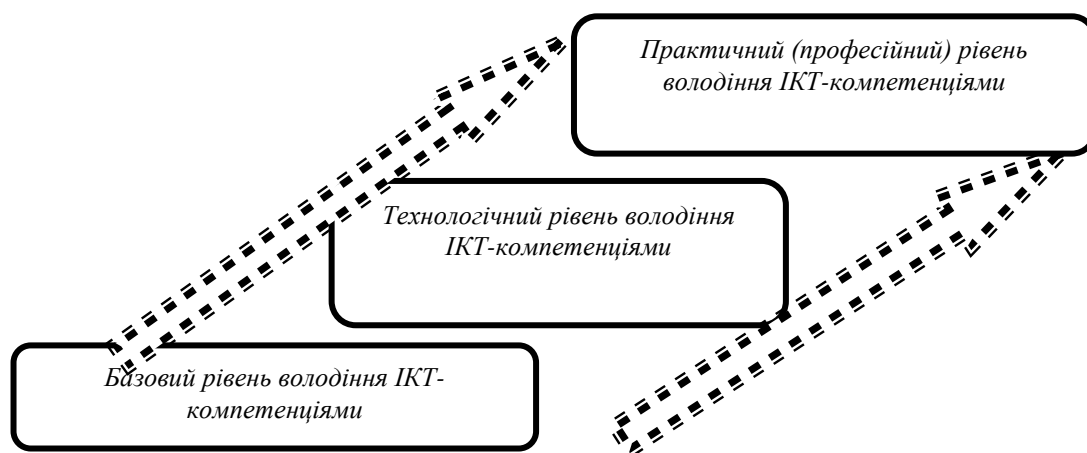


Рис. 3.5. Етапи оволодіння ІК-компетенціями

Таким чином, застосовуючи ці форми навчання, учитель продовжує розвивати необхідні ІК-компетенції, долає обмежений погляд на комп'ютер лише як на деякий технічний засіб навчання, призначений для демонстрації окремих слайдів, текстів, і переходить на технологічний рівень володіння ІК-компетенціями. Він, використовуючи базові вміння користувача, починає застосовувати набуті знання для оволодіння навичками використання апаратних засобів ПК і мультимедійного обладнання, для опанування можливостей сервісів мережі Інтернет, для формування навичок користування спеціальними програмами (архіватори, антивіруси тощо) і програмним забезпеченням навчального призначення, для самостійного створення власних дидактичних мультимедійних матеріалів та освітніх електронних ресурсів з метою підтримки викладання навчальних предметів, підготовки та проведення позакласних заходів тощо; поступово починає набувати статус ІК-активного педагога. У цьому йому також мають допомогти знання, отримані на спеціальних тематичних курсах/спецкурсах. Наприклад, такі спецкурси, як «Основи створення комп'ютерних презентацій», «Основи веб-дизайну», «Основи Інтернету»

дозволять учителям-предметникам поглибити знання з певних аспектів використання ІКТ.

Далі вчитель піднімається на вищий щабель — практичний (професійний) рівень володіння ІК-компетенціями. Свідченням цього є використання навичок роботи з апаратними засобами ПК і мультимедійним обладнанням, застосування можливостей спеціальних програм для захисту інформації і для раціонального використання апаратних ресурсів, програмного забезпечення навчального призначення і ресурсів мережі Інтернет у професійній діяльності, розробка методичного супроводу застосування програмного забезпечення навчального призначення в навчально-виховному процесі. Учитель не забуває працювати над подальшим розвитком своїх ІК-компетенцій шляхом навчання на дистанційних курсах, підвищення методичної культури та обміну досвідом через участь у мережних педагогічних спільнотах, форумах та проектах.

ІК-активний педагог працює над узагальненням та оприлюдненням для педагогічного загалу власного досвіду: пише й видає методичні посібники з проблеми використання ІКТ при викладанні предметів, розміщує нароби в мережі Інтернет.

Беручи участь у роботі творчих груп, які створюються у межах програмно-цільових проектів (ПЦП), наприклад, проекту «Комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання у професійно-педагогічній діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» і є однією з форм підвищення професійної майстерності педагогів, учителі-предметники загальноосвітніх навчальних закладів досліджують особливості використання комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання у професійно-педагогічній діяльності та презентують власні нароби з цієї проблеми як у вигляді посібників, так і у вигляді презентаційних матеріалів на сайті програмно-цільового проекту: <https://sites.google.com/site/pcnaurokah/> (рис. 3.6).

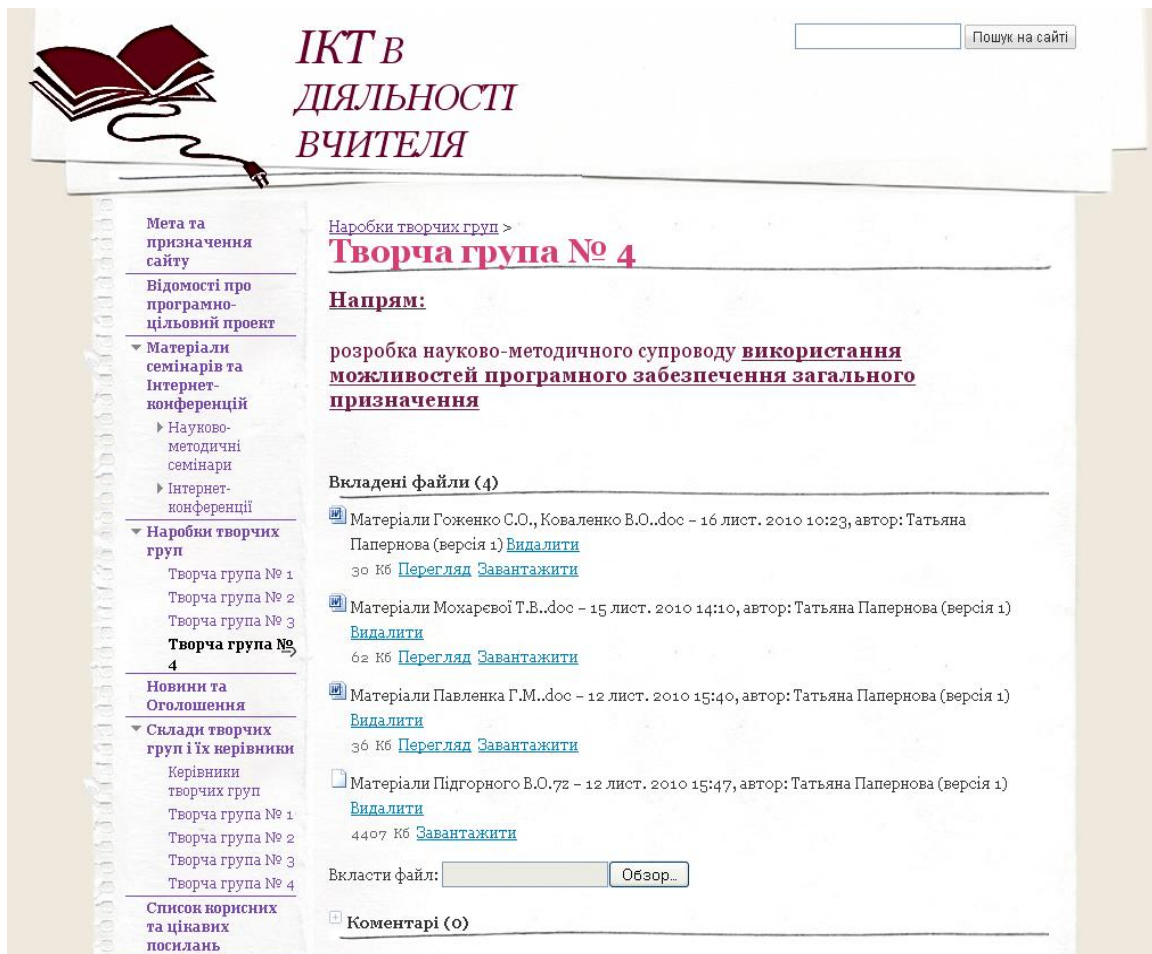


Рис. 3.6. Сторінка сайту ПЦП «Комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання у професійно-педагогічній діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу»

ІК-активний педагог стає членом єдиного освітнього інформаційного середовища.

Отже, формування ІК-компетентності сприяє всебічному розвитку вчителів-предметників, їх самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, розумінню інформаційних процесів, здатності застосовувати опановане в професійній діяльності, удосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання в педагогічній практиці, що забезпечуватиме підвищення якості освіти й створюватиме умови для набуття статусу ІК-активного педагога.

Однією з форм розвитку ІК-компетентності є дистанційне навчання.

3.3. Дистанційне навчання як засіб забезпечення інформаційної та самоосвітньої компетентності керівних і педагогічних кадрів системи загальної середньої освіти

Аналіз ринку освітніх послуг впливає на зміст курсів підвищення кваліфікації, що сприяє створенню якісно нових освітніх продуктів: нових освітніх програм, навчальних комплексів, методик, технологій тощо.

Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти надають комплекс освітніх послуг, який спрямований на задоволення потреб споживачів і пов'язаний зі зміною їхнього освітнього рівня чи професійної підготовки, забезпечений ресурсами кафедральної системи. Цей комплекс послуг називають освітньою програмою, яка одночасно є і продуктом діяльності кафедр.

Освітня програма (як комплекс освітніх послуг) розробляється кафедрами з метою задоволення потреб певної цільової аудиторії у підвищенні кваліфікації, професійній підготовці чи перепідготовці.

Дистанційна освіта є формою навчання (поряд з очною, вечірньою, заочною та екстернатом), яка реалізується через специфічні власно для неї технології.

Дистанційне навчання визначається як процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблемою дистанційної освіти опікуються такі сучасні передові науковці, як В. Олійник, В. Кухаренко, П. Дмитренко, Ю. Пасічник, В. Гравіт та ін.

На сьогодні передові вітчизняні науковці вже сформували певну науково-теоретичну базу в галузі дистанційної освіти; визначено основні поняття, принципи, забезпечення дистанційного навчання, напрями розвитку дистанційної освіти тощо.

Однак, незважаючи на численні дослідження, досить актуальною залишається проблема організації та проведення курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Найбільш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання, яке, завдяки застосуванню сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій, повністю відповідає вимогам часу, має низку позитивних рис:

- «гнучкість» — організація занять у зручний для вчителя час, у зручному місці, у зручному темпі;
- «модульність» — дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, який би відповідав індивідуальним або груповим потребам;
- «паралельність» — навчання може здійснюватися при сумісництві з основною професійною діяльністю;
- «асинхронність» — суб'єкти навчального процесу працюють за зручним для кожного розкладом;
- «масовість» — кількість учасників навчального процесу не є критичним показником;
- «фронтальність» — економічна ефективність дистанційного навчання;
- «соціальність» — забезпечення рівних можливостей отримання освітніх послуг незалежно від місця проживання і матеріальних умов;
- зміна ролі та функцій викладача (дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій);
- зміна вимог до слухачів курсів (сформованість навичок самоосвіти, пошукової діяльності, здатність до швидкого й постійного оновлення знань, необхідність орієнтації в складних інформаційних потоках, здатність стратегічно мислити тощо).

Названі чинники і зумовлюють необхідність активного запровадження курсів дистанційного навчання в кредитно-модульній системі навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти, що обумовить максимальну реалізацію принципів особистісно орієнтованого підходу та безперервності вдосконалення фахового рівня педагогів.

Підвищення фахового рівня педагогічних працівників за дистанційною формою ґрунтується на основних положеннях андрагогіки (теорії навчання дорослих, вихідним положенням якої є створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності в професійній діяльності), акмеології (науки, яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку), герменевтики (філософії розуміння як способу буття, як форми теоретичної та практичної рефлексії й універсальної характеристики будь-якої діяльності людини), синергетики (теорії самоорганізації в системах, що дозволяє принципово не ототожнювати раціональність із жорсткою наявністю знань, приймати контекстність та багатшаровість мислення, допускати хаотичність, неоднозначність, вірогідність і безповоротність напрямів самоорганізації дорослої частини суспільства).

Доцільність дистанційної післядипломної педагогічної освіти науковці зумовлюють *низкою причин*, найважливішими з яких є:

- необхідність реформування післядипломної педагогічної освіти в напрямку підвищення її відкритості, масовості, особистої орієнтованості та реальної неперервності;
- позитивний активний вплив на зміст, форми і методи традиційного навчання: збільшується об'єм доступних освітніх масивів, підвищується комп'ютерна грамотність тих, що навчаються, упроваджується модульний підхід до конструювання змісту, планування та організації навчального процесу, у традиційних видах занять ширше застосовуються інформаційні технології, сучасна оргтехніка й телекомунікаційні мережі;
- активізація процесу навчання та посилення його творчої складової; збільшується роль особистості у власній освіті: постановці освітніх цілей,

виборі змісту, форм, методів, темпів та умов навчання — у результаті посилюється мотивація навчання, формуються стійкі пізнавальні інтереси;

– можливість реального входження у світовий освітній простір: аналіз світового досвіду дозволяє реально оцінювати стан вітчизняної післядипломної педагогічної освіти, чітко формулювати стратегію її розвитку.

На виконання вищенаведених завдань спрямовано рішення про необхідність створення умов реалізації ідеї безперервного навчання впродовж усього життя шляхом упровадження **технології дистанційного навчання** в систему діяльності кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти та у практику організації навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (рис. 3.7).

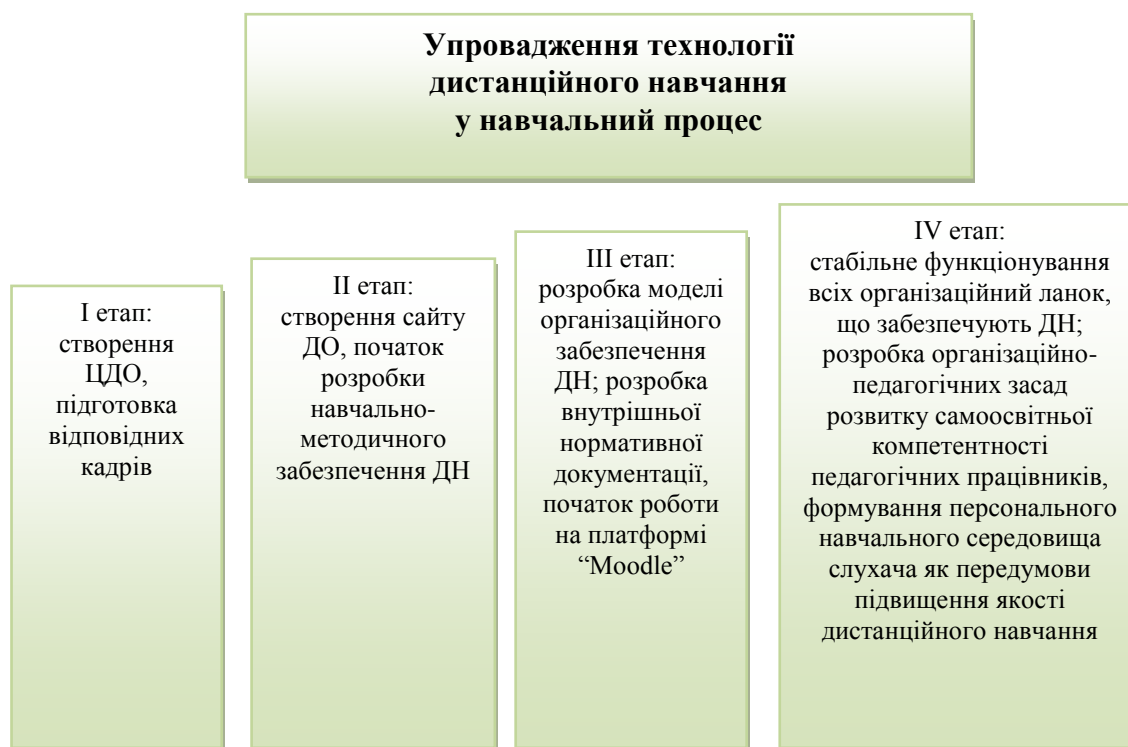


Рис. 3.7. Етапи впровадження технології дистанційного навчання в систему діяльності кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти

Відповідно до **технології дистанційного навчання** розроблено та апробовано **організаційну модель забезпечення дистанційного навчання** на рівні кафедральної системи ІППО (рис. 3.8).

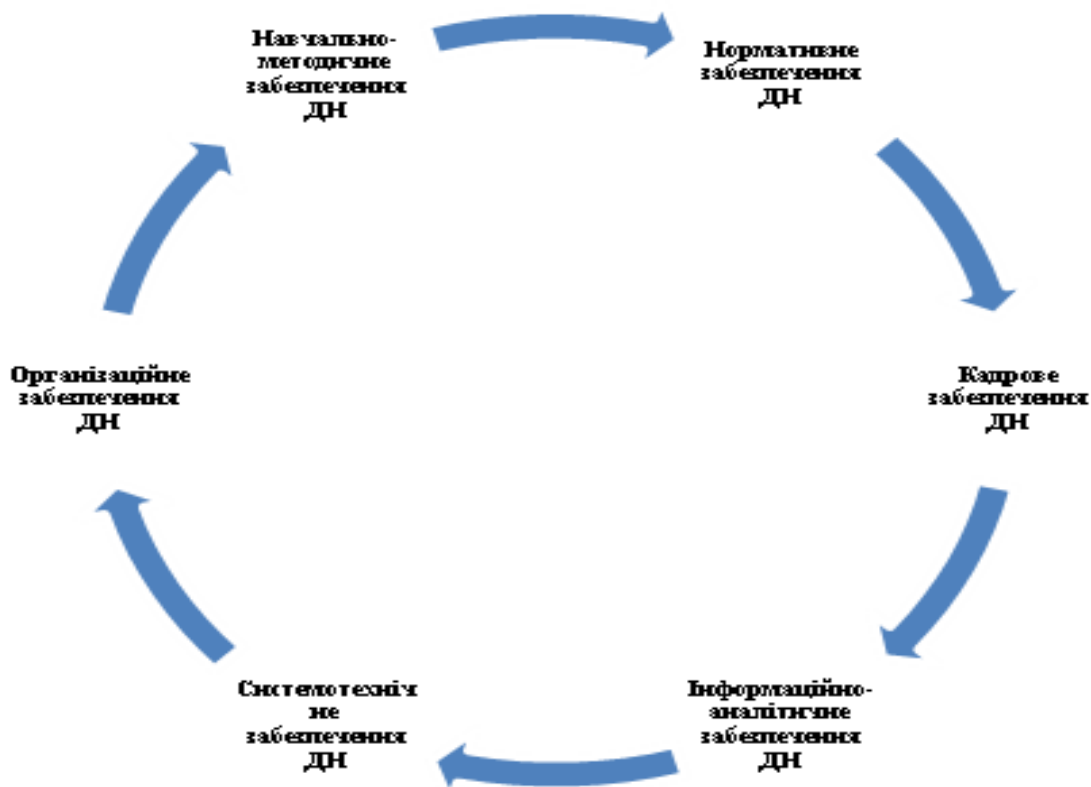


Рис. 3.8. Організаційну модель забезпечення дистанційного навчання на рівні кафедральної системи ІППО

Така модель у поєднанні з постановкою завдань для реалізації кожного напрямку дозволила алгоритмізувати процес упровадження дистанційного навчання та створити умови для постійного вдосконалення процесу навчання шляхом використання дистанційних технологій.

Для ефективного впровадження та розвитку дистанційного навчання в умовах кафедральної системи ІППО необхідним є розробка нормативне забезпечення та затвердження таких документів, які б регулювали та забезпечували організацію навчального процесу за технологіями дистанційного навчання, а саме: Положення про Центр дистанційної освіти закладу післядипломної педагогічної освіти (ІППО); посадові інструкції співробітників Центру дистанційної освіти закладу ІППО; Положення про дистанційне навчання в закладі післядипломної педагогічної освіти; порядок організації та проведення курсів підвищення кваліфікації за

дистанційною (очно-дистанційною, очно-заочно-дистанційною) формою навчання в закладі ППО.

Звичайно, необхідною є реалізація напряму кадрового забезпечення. Побудована система співпраці науково-педагогічних працівників кафедр та методичного центру дистанційної освіти, враховує специфіку дистанційного навчання, що відбувається на кафедрах, звертаючи увагу на фахову підготовку педагогічних працівників, які безпосередньо будуть задіяні в навчальному процесі. Тому актуальним питанням стає організація підготовки співробітників центру дистанційної освіти як менеджерів дистанційного навчання, а викладачів кафедр, які безпосередньо працюють зі слухачами курсів підвищення кваліфікації на дистанційному етапі, як тьюторів дистанційного навчання.

Науково-методичне забезпечення включає:

- наукові основи дистанційного навчання для всіх освітніх рівнів та напрямів підготовки, перепідготовки та (або) розширення профілю (підвищення кваліфікації);
- критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання;
- єдині вимоги до навчальних планів, програм і нормативів дистанційного навчання, які відповідають державним стандартам освіти;
- дидактичне та методичне забезпечення дистанційних курсів;
- методики розроблення, апробації та впровадження дистанційних курсів;
- науково-методичні основи функціонування банку атестованих дистанційних курсів.

Безумовно, дуже важливим напрямом в організації якісного навчання на дистанційному етапі є **навчально-методичне забезпечення**: створення методичного забезпечення для курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою, яке містить; навчально-тематичний план; безпосередньо дистанційний курс (матеріали для самостійного вивчення, практичні завдання, глосарій, питання для самоконтролю, списки рекомендованих джерел інформації); методичні рекомендації для слухачів

щодо проходження курсу; форми анкет для початкового та підсумкового опитування тощо.

Доцільним є розроблення інструкції для роботи з програмним середовищем курсу для слухачів дистанційних курсів, яка дозволяє слухачеві самостійно працювати на дистанційному етапі, при відсутності певного рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, або за відсутності прямого контакту з викладачем (вивчення навчальних матеріалів, спілкування на форумі тощо).

З метою **інформаційно-аналітичного забезпечення** дистанційного навчання створено моніторингову систему визначення якості дистанційного навчання, що передбачає розроблення та запровадження інструментарію, послідовне систематичне відстеження динаміки процесу дистанційного навчання протягом усього навчального періоду, якості виконання практичних завдань, засвоєння змісту програми підвищення кваліфікації.

Факторно-критеріальна модель оцінювання практичних завдань студентів/слухачів курсів є ефективним засобом оцінювання результатів виконання завдань навчального курсу студентами/слухачами (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

***Факторно-критеріальна модель оцінювання практичних завдань
для студентів/слухачів дистанційних курсів***

№ з/п	Фактор	Вагомість фактору	Ступінь проявлення фактору	Критерій	Вагомість критерію	Оцінка в долях одиниць. Прим. ¹	Ступінь проявлення критерію
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Термін надсилання роботи	0,1		Дотримання визначеного часу надсилання роботи	1		Прим. ²

Прим.¹0 – відсутність проявлення критерію;

0,25 – ступінь вираження незадовільний;

0,50 – ступінь вираження задовільний;

0,75 – ступінь вираження достатній;

1 – ступінь вираження оптимальний.

Прим.² – наводиться множина вагомості критерію та оцінки в долях одиниць.

Прим.³ – замість тексту у дужках – (...) вносяться бали, вже підраховані у відповідних графах.

Продовження таблиці 3.2

1	2	3	4	5	6	7	8
Загальна оцінка за фактор			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора) Прим. ³	Загальна оцінка за критерії			(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
2	Оформлення роботи	0,3		Відповідність оформлення роботи "Вимогам до звіту про виконану роботу слухачів курсів підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою"	0,67		
				Відповідність обсягу роботи розкриттю теми	0,33		
Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критерії			(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
3	Зміст роботи	0,4		Відповідність змісту теми завдання	0,24		
				Дотримання до плану виконання роботи	0,15		
				Логічне структурування матеріалу	0,19		
				Розкриття теми дослідження (відповідно до плану)	0,28		
				Обґрунтування результатів роботи (висновки, пропозиції)	0,05		
				Наявність ілюстративних матеріалів (діаграм, схем, програм, таблиць)	0,09		
Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критерії			(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
4	Використання джерел інформації	0,2	(Загальна оцінка за критерій)	Використання різноманітних джерел інформації (Література, Інтернет, бесіда з відповідними фахівцями тощо)	0,67		
				Посилання на джерела	0,33		
Загальна оцінка за фактором			(Множина вагомості параметра та ступеня проявлення фактора)	Загальна оцінка за критерії			(Сума балів за графою "Ступінь проявлення критерію")
Загальна оцінка = (Сума балів за графами "Загальна оцінка фактора")							

За наведеною моделлю проводиться оцінювання практичних завдань, за наслідками якого здійснюється визначення найкращих робіт за кожною з тем дистанційного курсу, із доведенням цієї інформації до студентів/слухачів курсів (рис. 3.9, 3.10).

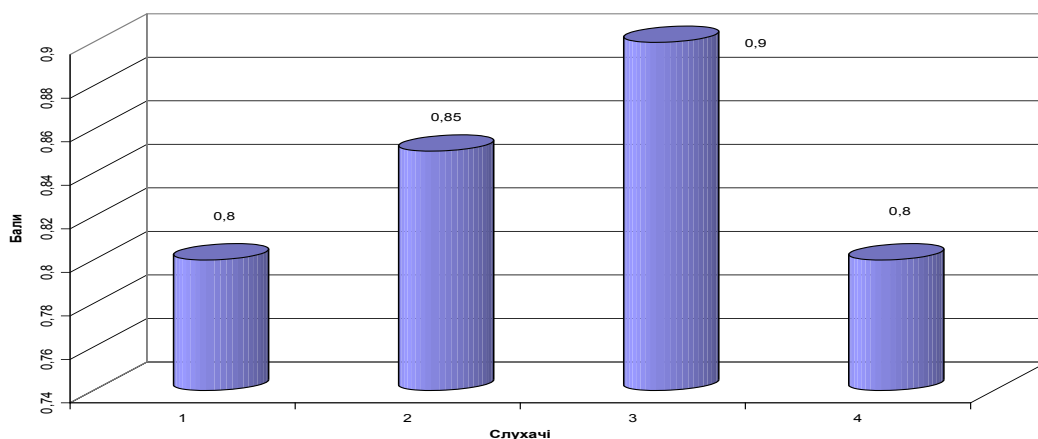


Рис. 3.9. Найкращі практичні роботи за темою «Сучасні підходи управління якістю освіти в ЗНЗ»

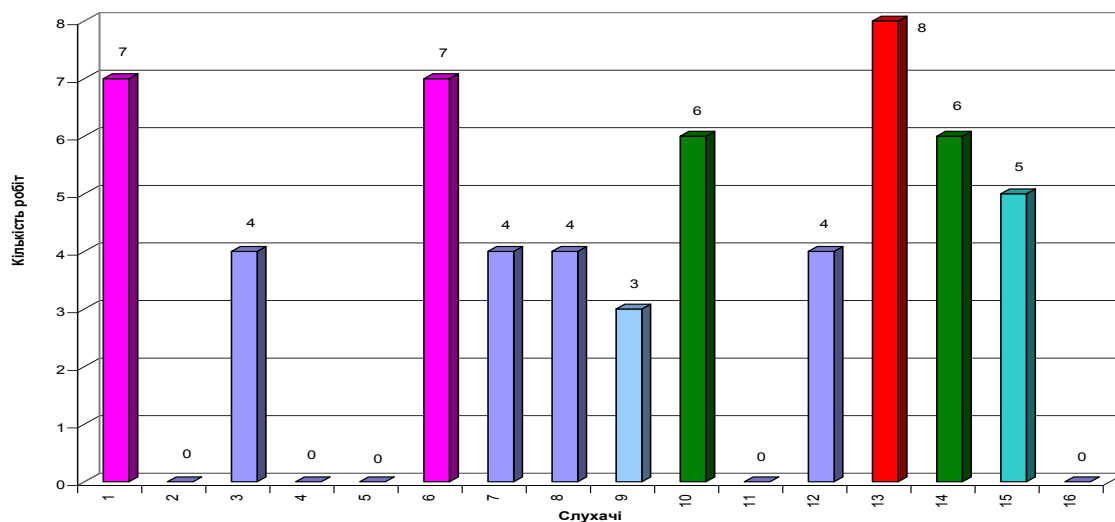
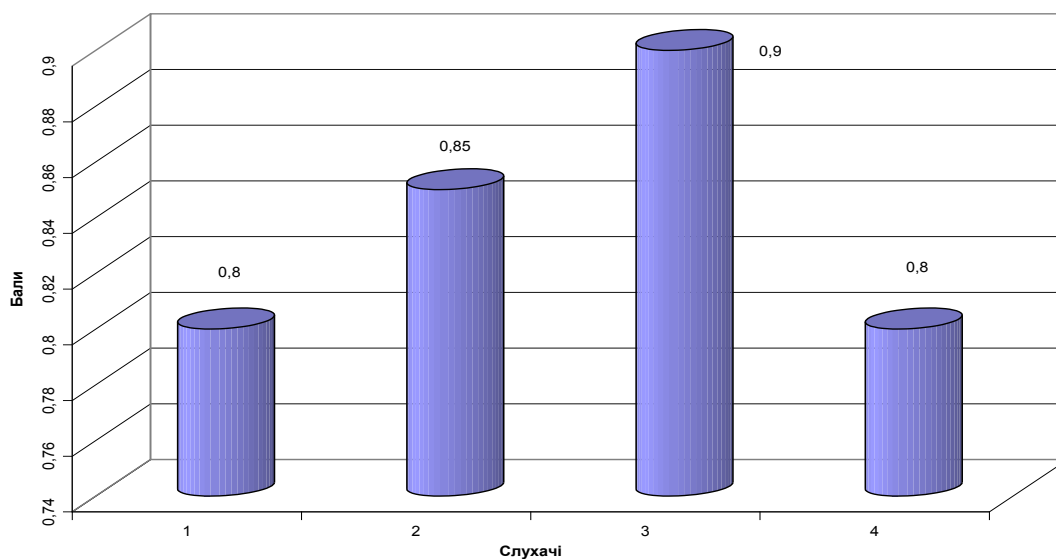


Рис. 3.10. Результати якості навчальної діяльності студентів/слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ за результатами 1–4 тижня навчання

За наведеною моделлю проводиться оцінювання практичних завдань, за наслідками якого здійснюється визначення найкращих робіт за кожною з тем дистанційного курсу, із доведенням цієї інформації до слухачів курсів. Наводимо приклад оформлення результатів визначення найкращих робіт слухачів (рис. 3.11).



*Рис. 3.11. Найкращі практичні роботи за темою
«Сучасний стан управління навчальним закладом. Проблеми та перспективи»*

Результати навчання систематизуються та вносяться до оціночного листа слухача (табл. 3.3), що є, з одного боку, інструментом для моніторингу якості навчальної діяльності конкретного слухача, а з іншого — матеріалом для здійснення моніторингу якості освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації, діяльності всіх учасників процесу дистанційного навчання.

Таблиця 3.3

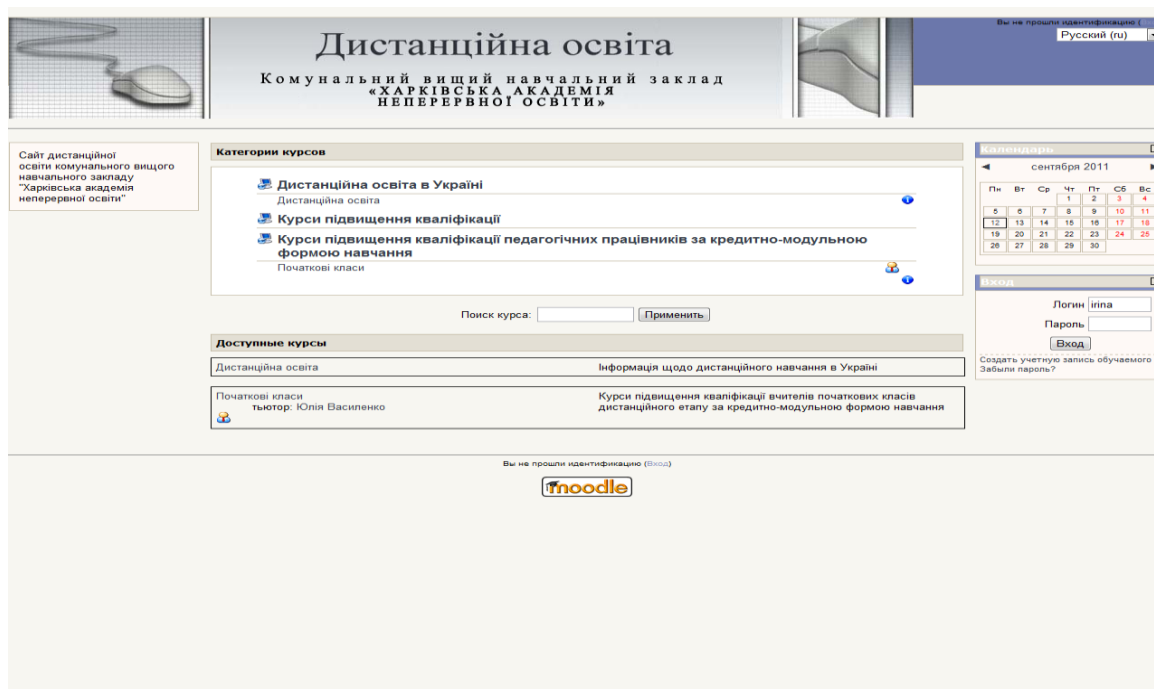
***Оціночний лист слухача курсів підвищення кваліфікації
керівників ЗНЗ за очно-дистанційною формою***

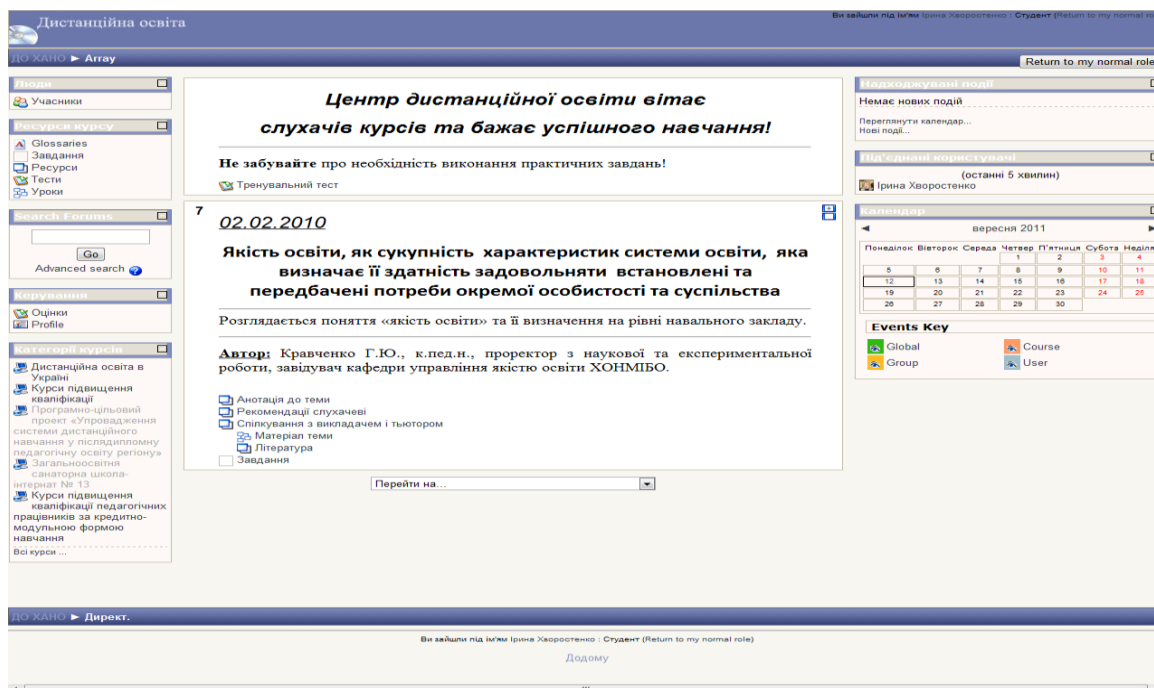
ТЕМА ЗАВДАННЯ	ОЦІНКА
Тиждень 2. Організаційна культура та психологічний клімат педагогічного колективу	
Тиждень 3. Основи самоменеджменту	
Тиждень 4. Організація дослідно-експериментальної роботи	
Тиждень 5. Формування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу	
Тиждень 6. Сучасний стан управління загальноосвітнім навчальним закладом. Проблеми та перспективи	
Тиждень 7. Проблема якості в освіті в контексті реформування національних освітніх систем	
Тиждень 8. Оцінювання якості освіти та моніторингові дослідження в ЗНЗ	
Середній бал за наслідками виконання завдань:	

Використання системи діагностування рівня володіння професійними якостями, компетенціями слухачів, студентів та урізноманітнення форм навчання дає кафедрам такі можливості: якнайповніше задовольнити потреби слухачів/студентів відповідно до фахових зацікавлень та рівня професійної підготовки; створити умови для системної самоосвіти протягом усього міжтестастійного періоду, завдяки впровадженню фахових тематичних спецкурсів та семінарів, метою яких є практичне набуття професійної компетентності та забезпечення безперервності фахового вдосконалення.

Кожен дистанційний курс складається з декількох тем. Тема складається з різноманітних ресурсів, для створення яких використовують різні інструменти середовища:

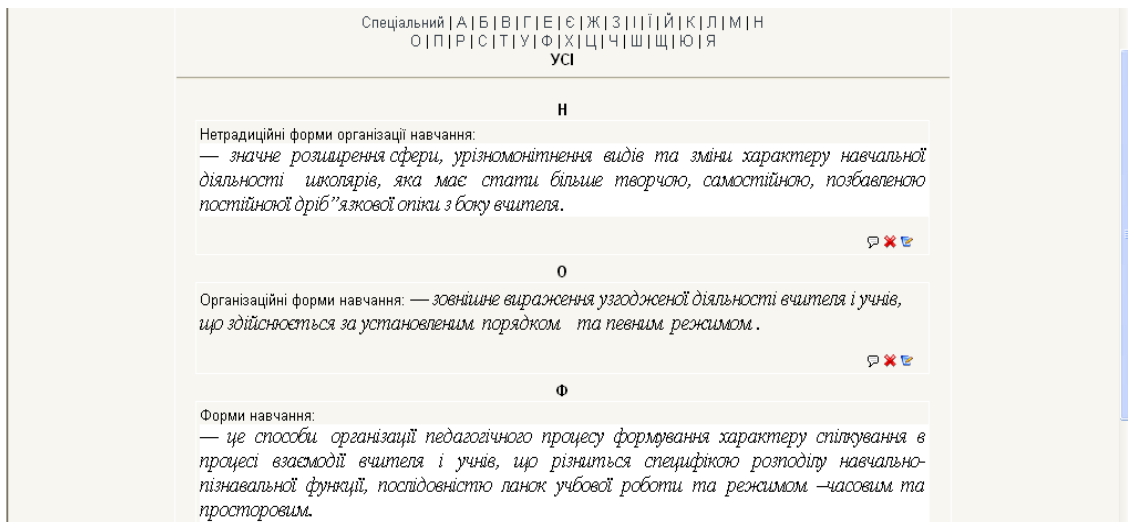
- Теоретичний матеріал.
- Практичне завдання.
- Тест.
- Список літератури.
- Форум.
- Чат.
- Словник тощо.



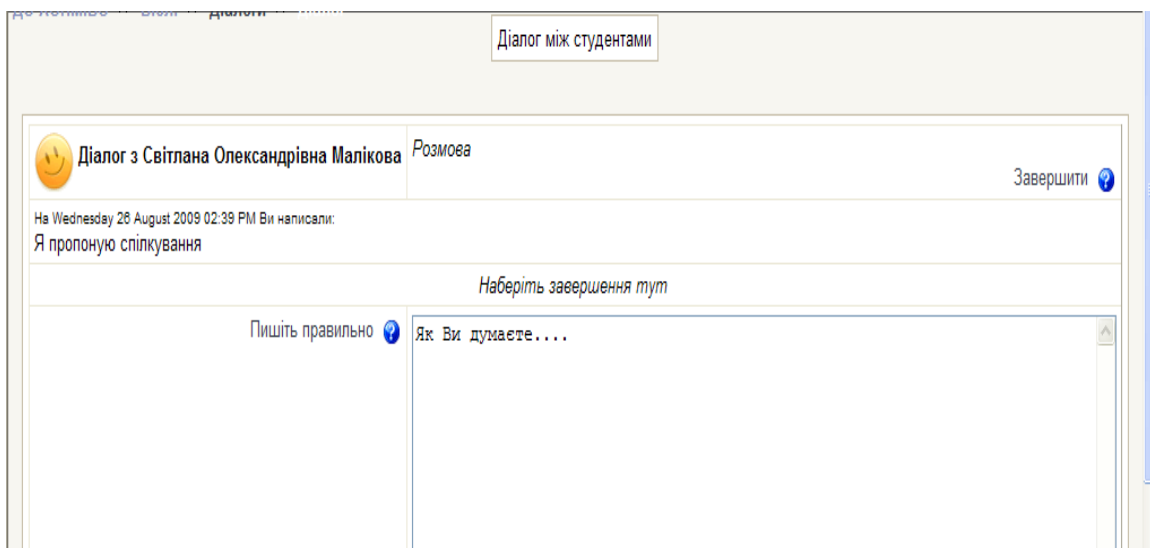


Теоретичний матеріал представлено не просто у вигляді статичного тексту, а формується за допомогою інструменту «Урок». Матеріал подається невеликими блоками (модулями), після кожного модуля даються питання для самоперевірки. Відповівши на них правильно, переходять до нового модуля. Відповіді на питання можуть оцінюватися, по закінченні вивчення теоретичного матеріалу слухач отримає оцінку в балах. Якщо слухач дає неправильну відповідь, то йому вказується орієнтовна помилка і пропонується ознайомитися з матеріалом ще раз. Модулі матеріалу можуть містити графіки, малюнки, схеми, посилання на Інтернет-ресурси тощо.

У кожній темі обов'язково передбачаємо наявність словника з ключових понять, з якими слухач знайомиться до початку вивчення теоретичного матеріалу і визначає достатність власних знань. За допомогою ресурсу «Словник» можна створити динамічний глосарій, що дозволяє: додавати коментарі до визначень будь-якому користувачеві, створювати кілька визначень одного поняття, створювати автоматичні посилання від понять у тексті до їх визначення у словнику.



Незмінний і визначальний елемент будь-якого дистанційного курсу — спілкування. Спілкування в середовищі організовується такими ресурсами, як «Чат», «Форум», «Діалог». «Чат» нескладний у налаштуванні, дозволяє без установлення на комп'ютер додаткових веб-чатів організовувати спілкування групи слухачів і викладачів у синхронному режимі.



Організаційне забезпечення якісного дистанційного навчання побудовано на принципах мережної взаємодії учасників навчального процесу.

Мережна взаємодія — система взаємообумовлених дій педагогів, що дозволяють їм реалізовувати спільну діяльність, направлену на професійний розвиток, де поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимул-реакцією, і реакцією на поведінку останніх.

Суб'єктами мережевої освітньої взаємодії в системі дистанційного навчання є всі учасники освітнього процесу.

Перевагами мережної моделі взаємодії при запровадженні дистанційного навчання педагогічних працівників регіону є: прояви власної ініціативи; колективна підтримка і оцінка своєї ініціативи; участь у підтримці та в оцінюванні інших ініціатив; участь у формулюванні загальної мети, загальної системи цінностей (професійних); участь у формуванні загальних критеріїв ефективності діяльності, представленні спільної діяльності; участь в управлінні спільною діяльністю, вплив на розподіл ресурсів для здійснення діяльності.

Наводимо органіграму моделі мережної взаємодії при запровадженні дистанційного навчання педагогічних працівників регіону (рис. 3.12).



Рис. 3.12. Органіграма моделі мережної взаємодії при запровадженні дистанційного навчання педагогічних працівників

Таким чином, мережна взаємодія при запровадженні дистанційного навчання педагогічних працівників реалізується на декількох рівнях, за

допомогою механізмів та інструментів, що дають змогу безпосередньо створити та реалізувати модель організації дистанційного навчання.

Слід зазначити важливість **запровадження моніторингу** в системі дистанційного навчання, який дає можливість:

- підвищити ефективність та результативність упровадження технологій дистанційного навчання на курсах підвищення кваліфікації;
- створити науково обґрунтовану систему критеріїв і показників якості освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації;
- на основі результатів розробити моделі цілеспрямованого відстеження відповідності фактичних результатів очікуваним;
- забезпечити здійснення поточного самоаналізу власної діяльності учасниками навчального процесу.

За результатами **запровадження моніторингу якості освіти за дистанційною формою підвищення кваліфікації** можна стверджувати, що використання технологій дистанційного навчання сприяє: значному збільшенню тривалості підвищення кваліфікації без відриву слухачів від виконання професійних обов'язків; підвищенню рівня якості та стимулюванню самостійної роботи слухачів; розвитку інформаційної культури слухачів на базі широкого застосування у навчанні сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій.

Варто зазначити, що розглянута модель мережної взаємодії при запровадженні дистанційного навчання педагогічних працівників дає змогу в діяльності освітніх установ колективних суб'єктів підвищення кваліфікації досягти: розширення спектра професійних ролей викладачів, педагогів, тьюторів, що сприяє побудові ними горизонтальної кар'єри; зростання активності педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації, у тому числі в міжкурсний період; підвищення результативності діяльності освітніх установ, що запроваджують інноваційні освітні програми.

Тому перспективні напрями та завдання діяльності щодо запровадження **моделі організації дистанційного навчання** в умовах кафедральної системи ІППО спрямовано на дослідження та впровадження інновацій у сфері програмного та апаратного забезпечення дистанційної

освіти; супроводження освітньої діяльності за технологіями дистанційного навчання, апробацію засобів навчально-методичного забезпечення дистанційної освіти; загальний моніторинг якості освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів системи освіти з дистанційною формою навчання; дослідження організаційно-педагогічних засад розвитку самоосвітньої компетентності педагогічних працівників, формування персонального навчального середовища слухача як передумови підвищення якості дистанційного навчання.

Вся робота щодо підвищення професійної компетентності педагога на курсах підвищення кваліфікації має бути якісно оцінена. Тому постає потреба у визначенні особливостей впровадження системи оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти

3.4. Педагогічне оцінювання якості навчальних досягнень слухачів в умовах підвищення кваліфікації

У сучасному світі освіта все частіше розглядається як один із суттєвих чинників ефективного суспільного розвитку. Постійно змінюється освітній простір і висуває щоразу нові вимоги до якості освіти.

Поняття «якість освіти» включає в себе нормативно-правові вимоги до освіти, історико-культурні традиції та теоретико-методологічні принципи побудови освітньої системи. Якість освіти являє своїм результатом конкурентоспроможність освітньої установи, високі досягнення у навчанні, технологічність і сучасний рівень організації навчального процесу.

Сьогодні в оцінці якості освіти використовується поняття «моніторинг», що стало вже звичним. Загалом моніторинг визначається як постійне спостереження за яким-небудь процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату. Реалізація моніторингу передбачає організацію при можливості постійного спостереження (оцінку, вивчення) за об'єктом. Завданням моніторингу є попередження про той чи інший неблагополуччя, небезпеки (у широкому розумінні цього слова) для

ефективного функціонування об'єкта, причому не просто констатація факту появи змін, які становлять небезпеку, а саме попередження про неї до того, як ситуація може стати незворотною. В оцінці якості освіти використовується дві групи моніторингу. Перша група — це інформаційний моніторинг, пов'язаний з безпосереднім накопиченням і структуризацією інформації. Друга група — це системи моніторингу за розвитком знань. У загальному сенсі системи моніторингу за знаннями можуть бути визначені як вибір інструментів оцінки, що дозволяє здійснювати довгострокову оцінку обсягу знань як окремих учасників навчально-виховного процесу, так і груп.

Використання моніторингу в оцінці якості освіти допомагає визначити: вирішені чи ні освітні цілі; наскільки якісно засвоєні знання; чи існують свідчення для вдосконалення роботи педагогів. Усі основні характеристики системи оцінки результатів навчання (основні підходи до розробки інструментарію, характеристики перевірочних робіт, процедури проведення, подання результатів та ін.) визначаються основними цілями і завданнями, які ставляться перед цією системою [112].

У більшості випадків перед **системою оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти** ставиться основна мета — **отримання об'єктивної інформації про функціонування системи освіти.**

Системи оцінки результатів навчання можна розділити на підсистеми відповідно до цілей і об'єктів оцінки:

- оцінка індивідуальних освітніх досягнень педагогів (стану або динаміки росту) для цілей атестації (підтвердження отримання певного рівня освіти), корекції індивідуальних результатів, переходу на наступний щабель навчання, вибору рівня вивчення окремих навчальних предметів;
- оцінка рівня освітніх досягнень групи, навчального закладу з метою оцінки діяльності викладачів, удосконалення процесу викладання і навчання;
- моніторинг освітніх досягнень вибіркової сукупності педагогів у масштабі окремих регіонів або країни в цілому з метою оцінки якості навчання і тенденцій розвитку [109].

Значення контролю в сучасній системі післядипломної педагогічної освіти визначається тим, що він є системоутворюючим фактором будь-якої педагогічної системи.

Вимоги до контролю знань слухачів, які доцільно враховувати під час навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, повинні носити індивідуальний характер — контроль за особистою навчальною діяльністю слухача.

Оцінювання має здійснюватися систематично на всіх етапах навчання з використанням різноманітних форм контролю, об'єктивно і диференційовано.

Що таке оцінювання? Харлен (1980) пропонує модель із двох частин (рис. 3.13):



Рис. 3.13. Модель оцінювання за Харленом

«**Оцінювання** — це систематичний збір та інтерпретація свідчень, що веде, як частина процесу, до встановлення цінності з перспективою дії» (Walberg & Haertel, 1990).

Оцінювання (від англ. *assessment*) — це процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) чисельними показниками, які виміряні відповідно до певних правил. **Оцінювання** (від англ. *evaluation*) — це процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами. Поділяється на формуюче (formative) та підсумкове (summative) оцінювання результатів та процесів. Педагогічне оцінювання означає низку процесів, які використовуються для визначення того, що знає, розуміє та вміє той, кого навчають [258].

В основу системи педагогічного оцінювання покладено педагогічну діагностику.

Як свідчить аналіз наукових джерел із теми дослідження педагогічна діагностика (від грец. *dia* — «прозорий» та *gnosis* — «знання») в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання (отримання інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкту — процесу навчання). Учений-дидакт професор І.П. Підласий зазначає, що педагогічна діагностика — це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та наслідків [109]. Вона покликана відповісти на ряд питань:

- Що і навіщо вивчати?
- За якими параметрами і показниками вивчати?
- Де і як використовувати результати одержуваної інформації про якість педагогічної діяльності?
- За яких умов діагностика включається в цілісний навчально-виховний процес?
- Яким чином навчити вчителів самоконтролю, самоаналізу, самокорекції власної професійної діяльності?

Педагогічна діагностика у професійній роботі педагога виконує дві функції: по-перше, надає достовірну інформацію вчителю для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень і впливів на об'єкт і, по-друге, виконує роль каналу зворотного зв'язку для отримання повідомлення про результати цих впливів, а в разі необхідності підказує шляхи їх корекції.

Основними цілями введення системи оцінювання в роботу кафедр ІППО визначено:

- стимулювання повсякденної систематичної роботи слухачів;
- зниження ролі випадкових чинників при здійсненні захисту індивідуального (групового) проекту;
- визначення реального місця, яке посідає слухач серед педагогів своєї категорії відповідно до власних фахових успіхів;

- підвищення мотивації слухачів до опанування професійних освітніх програм на базі оцінки результатів їх навчальної роботи;
- створення об'єктивних критеріїв для визначення кандидатів на продовження навчання у рамках багаторівневої системи.

Система оцінювання рівня професійної компетентності слухачів заснована на використанні сукупності контрольних точок, оптимально розташованих на всьому часовому інтервалі вивчення модулів навчальної програми підвищення кваліфікації. При цьому передбачається розподіл усього програмного матеріалу на ряд самостійних, логічно завершених модулів і здійснення відповідно до них контрольних заходів. Важливим принципом системи оцінювання є вимога своєчасного виконання слухачем усіх навчальних завдань.

За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики (педагогічного спостереження, бесід, анкетувань, інтерв'ю, тестів тощо) проводиться аналіз навчального процесу та визначається його ефективність (результативність).

Реалізація моделі системи оцінки рівня професійної компетентності педагогів передбачає використання методів педагогічного оцінювання і здійснюється за такою моделлю (рис. 3.14):

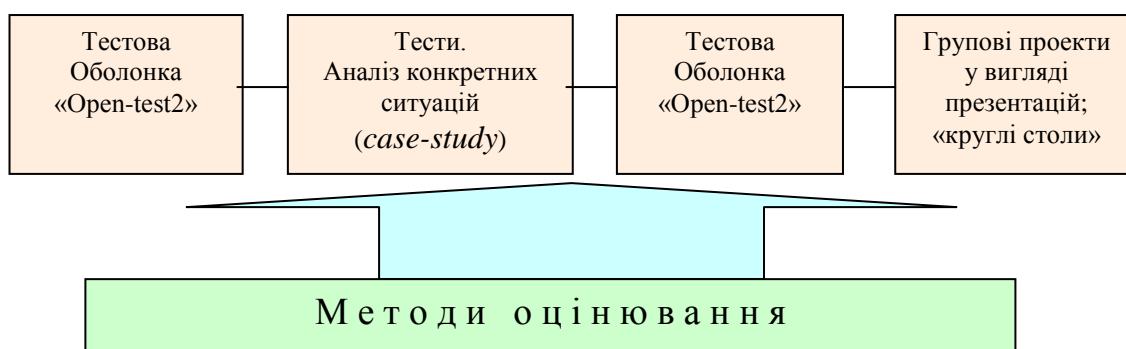


Рис. 3.14. Модель педагогічного оцінювання керівників навчальних закладів

Підвищення кваліфікації є базовим процесом системи післядипломної педагогічної освіти, спрямованим на послідовне фахове удосконалення, а саме: поглиблення знань, розвиток професійних умінь, формування певних ціннісних орієнтирів педагогів, що в комплексі й

характеризується таким поняттям, як «компетентність» — основи успішної посадово-функціональної діяльності будь-якого фахівця.

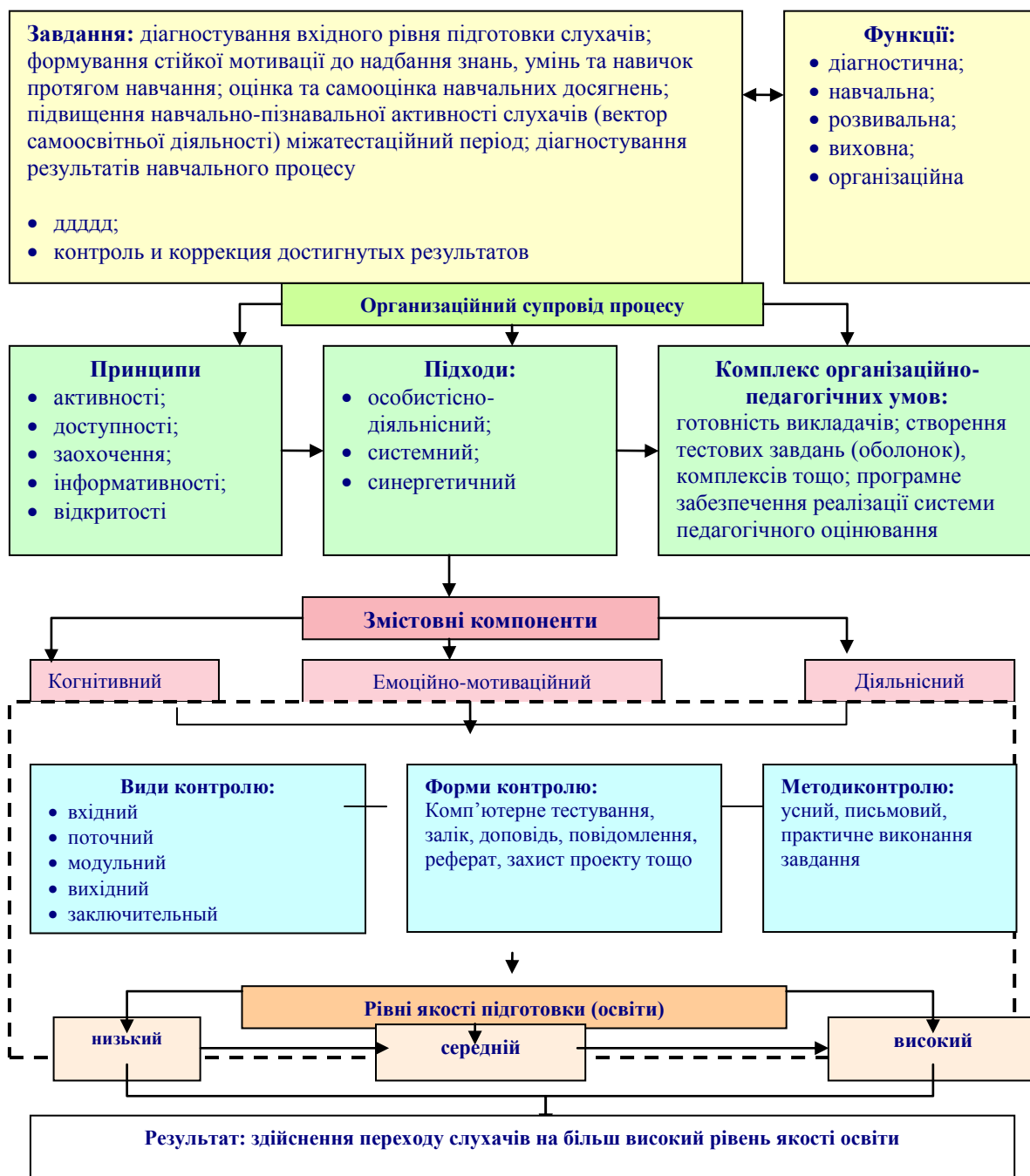


Рис. 3.15. Модель системи оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти

Вхідне тестування дозволяє визначити стартовий рівень знань і умінь слухачів під час їх прибуття на курси підвищення кваліфікації.

Поточне оцінювання здійснюється за програмними модулями: «Соціально-гуманітарний», «Професійний», «Психологія управління»,

«ІКТ-компетентність керівника» на основі виконання тестових завдань і розгляду практичних ситуацій у межах професійного модуля.

За результатами перевірки тестів підраховується коефіцієнт засвоєння навчальної інформації за формулою $K_z = K_{п.в.} / K_{п.т.}$ та визначається рівень опанування навчальної інформації: 0,85–1,00 — високий; 0,75–0,84 — достатній; 0,60–0,74 — середній; нижче 0,6 — низький, виставляється оцінка як результат процесу навчання конкретного слухача.

При визначенні рівня засвоєння знань професійного модуля широко використовується метод case-study (аналіз конкретних ситуацій). Слухачі в процесі обговорення ситуацій, з одного боку, знаходять оптимальне управлінське рішення, а з іншого — демонструють уміння використовувати різні джерела інформації та вміння аналізувати конкретну ситуацію.

Розв'язання ситуацій вимагає від педагогічних працівників навчальних закладів таких умінь:

- 1) реально оцінювати ситуацію у своєму навчальному закладі;
- 2) виділяти пріоритетні напрями в роботі закладу;
- 3) планувати і реалізовувати практико-орієнтовані проекти.

Вихідне тестування оцінює загальні результати підвищення кваліфікації, констатує успішність навчання слухачів і спрямоване на визначення рівня зростання певних когнітивних умінь. Здійснення вхідного та вихідного тестування дає можливість порівняти, співвіднести результати і визначити динаміку змін як показник ефективності засвоєння навчальної інформації.

Захист творчих індивідуальних (групових) проектів призначений для виявлення рівня і якості виконання індивідуальних завдань під час заочного навчання та самостійної роботи, *залік* — для оцінювання засвоєння матеріалу з окремих навчальних модулів, проводиться усно або письмово, у груповій або індивідуальній формах. *Самоконтроль* використовується для здійснення самооцінювання ефективності особистої навчальної роботи слухачами [109].

Для приведення результатів усіх видів педагогічного контролю до загальноєвропейської системи оцінювання застосовується стобальна шкала та спеціальний механізм перерахунку, наведений у таблиці Для приведення результатів усіх видів педагогічного контролю до загальноєвропейської системи оцінювання застосовується стобальна шкала та спеціальний механізм перерахунку, наведений у таблицях 3.4, 3.5, 3.6, 3.7.

Таблиця 3.4

Загальноєвропейської системи оцінювання

Оцінка			
за національною шкалою	за шкалою ECTS		оцінка у балах
«відмінно»	A	Відмінно — відмінне виконання, лише з незначною кількістю помилок	90–100
«добре»	B	Дуже добре — вище середнього стандарту, але з деякими поширеними помилками	86–89
	C	Добре — хороша робота, але з помітними помилками	76–85
«задовільно»	D	Задовільно — пристойно, але зі значними огріхами	70–75
	E	Достатньо — відповідає мінімальним вимогам	60–69
«незадовільно»	FX	Незадовільно — необхідно суттєво доопрацювати	35–59
	F	Незадовільно — необхідно переробити	1–34

Таблиця 3.5

Модульний контроль 1. Соціально-гуманітарний модуль

Оцінка			
Рівень навчальних досягнень	Критерії оцінювання		Оцінка у балах
«зараховано»	A	– відмінне виконання завдань, лише з незначною кількістю помилок	90–100
«зараховано»	B	– завдання виконані з деякими типовими помилками	86–89
	C	– завдання виконані, але з огріхами	76–85
«зараховано»	D	– завдання виконані, але зі значними помилками	70–75
	E	– завдання виконані, відповідають мінімальним вимогам	60–69
«не зараховано»	FX	– завдання необхідно істотно доопрацювати	35–59
	F	– виконані завдання необхідно переробити	1–34

Таблиця 3.6

Модульний контроль 2. Професійний модуль

Оцінка			
Рівень навчальних досягнень	Критерії оцінювання знань із педагогіки, психології, методики викладання предметів		Оцінка у балах
«високий»	A	– відмінне виконання завдань із питань педагогіки, психології, методики викладання предметів	90–100
«достатній»	B	– завдання виконані з деякими типовими помилками у питаннях методики викладання предметів	86–89
	C	– завдання виконані з помітними помилками у знаннях психології та питаннях методики викладання предметів	76–85
«середній»	D	– завдання виконані зі значними помилками	70–75
	E	– виконання завдань відповідає мінімальним вимогам	60–69
«низький»	FX	– виконані завдання необхідно істотно доопрацювати	35–59
	F	– матеріал завдань необхідно вивчати, працювати над самоосвітою	1–34

Таблиця 3.7

**Критерії оцінювання
творчих індивідуальних (групових) проектів слухачів**

№ з/п	Критерій оцінювання	Показники змісту	Оцінка у балах
1	2	3	4
1	Актуальність теми (20 балів)	обґрунтованість; розкриття проблеми в працях науковців; чіткість формулювання	16–20
		показники змісту розкриті не повністю	11–15
		показники змісту розкриті частково	6–10
		показники змісту переважно не розкриті	0–5
2	Наукові основи розроблення теми (20 балів)	аналіз стану розробленості та вивчення проблеми; визначення напрямів розв'язання завдань; структурність і логічність змісту	16–20
		показники змісту розкриті не повністю	11–15
		показники змісту розкриті частково	6–10
		показники змісту переважно не розкриті	0–5
3	Професійна та практична спрямованість результатів (30 балів)	відповідність змісту роботи до професійної діяльності; обґрунтування доцільності та можливості впровадження;	23–30
		показники змісту розкриті не повністю	16–22
		показники змісту розкриті частково	8–15
		показники змісту переважно не розкриті	0–7

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4
4	Упровадження результатів дослідження в практику (20 балів)	методика впровадження; організація впровадження; аналіз одержаних результатів; наявність висновків та рекомендацій	16–20
		показники змісту розкриті не повністю	11–15
		показники змісту розкриті частково	6–10
		показники змісту переважно не розкриті	0–5
5	Оформлення роботи (10 балів)	наявність чіткої структури; відповідність обсягу до вимог; відповідність оформлення до вимог; наявність переліку використаних джерел, їх актуальність і сучасність; наявність посилань у тексті на джерела; наявність додатків	9–10
		показники змісту розкриті не повністю	6–8
		показники змісту розкриті частково	3–5
		показники змісту переважно не розкриті	0–2
			max кількість балів 100

Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування та вдосконалення на шляху досягнення поставленої мети. Результативність здійснюваних діагностичних вимірювань свідчить про стан засвоєння матеріалу і просування педагогів-слухачів до бажаної мети, про недоробки, про доцільність обраних викладачем методів та критеріїв оцінювання, технологій навчання, методів та засобів викладання.

Для здійснення постійного спостереження, фіксації та оцінки якості післядипломної освіти на курсах підвищення кваліфікації нами було розроблено *щоденник слухача курсів підвищення кваліфікації*, призначення якого: *форма для актуалізації, мотивації та самоорганізації слухача курсів підвищення кваліфікації; інструмент моніторингу якості курсового підвищення кваліфікації*.

Мета введення щоденника — забезпечення зворотного зв'язку щодо якості навчального процесу курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

Зміст та структура щоденника:

1. Анкета очікувань.

2. Загальні питання вхідного діагностування.
3. Самооцінка володіння професійною діяльністю (на вході та виході курсів).
4. Розклад занять.
5. Анкета «Викладач очима слухача».
6. Вихідна анкета.

Така структура щоденника може надати уявлення про: очікування слухачів від курсів та їх задоволення; розуміння освітніх реформ, рівень професійної компетентності керівників і педагогів навчальних закладів, якість навчальних занять, що здійснюється професорсько-викладацьким складом; якість засвоєння змісту освіти слухачами під час курсового підвищення кваліфікації. Обробка результатів здійснюється за трьома блоками (рис. 3.16):

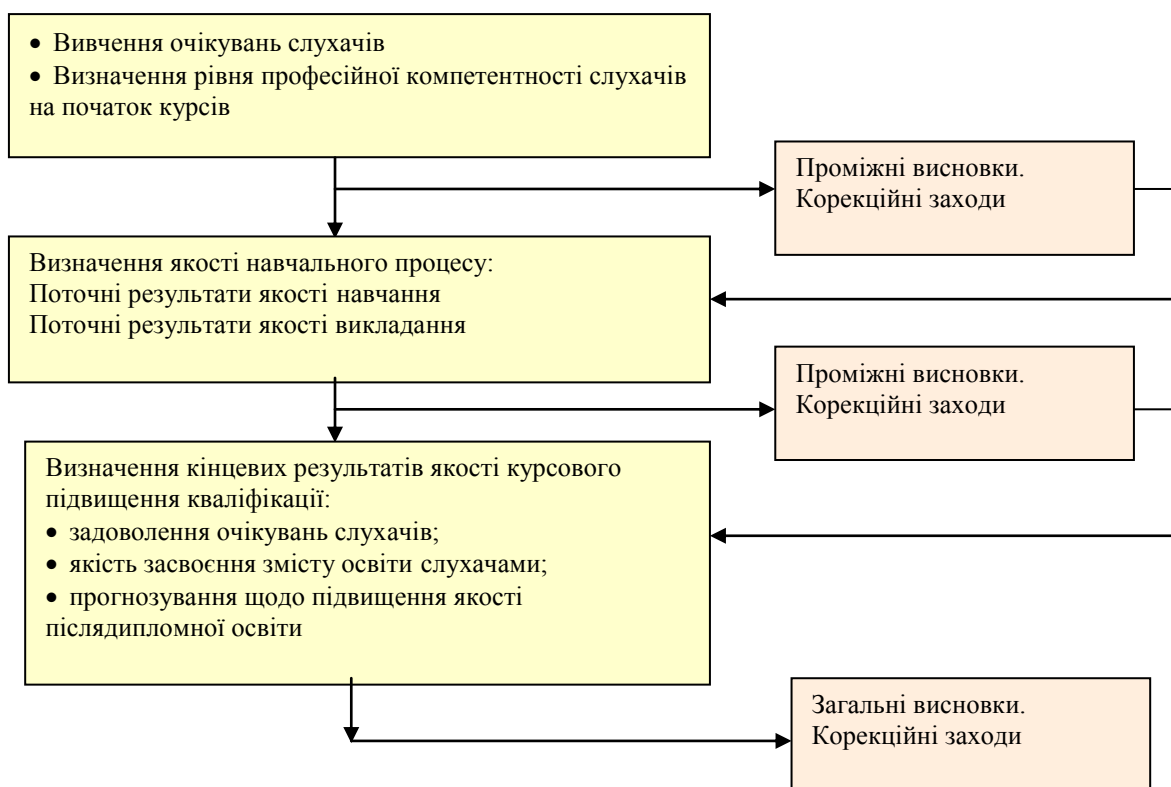


Рис. 3.16. Функціональна схема моніторингу якості освіти на курсах підвищення кваліфікації

Опитувальник «Самооцінка рівня професійної компетентності» (за критеріями Т. Сорочан) [190; 186] дозволяє виявити, **функціональну компетенцію**, яка на «високому рівні» проявляється лише у 19%

опитуваних; тоді як на «достатньому» та «низькому» рівнях — 67% і 14% відповідно. Ступінь проявлення **інноваційної компетенції** оцінюється учасниками опитування тільки на *достатньому* та *середньому* рівнях. Найбільші ускладнення викликає економічна сфера діяльності загальноосвітнього навчального закладу, і це підтверджують результати анкетування: **соціально-економічна компетенція** у 48% слухачів, що брали участь в опитуванні, проявляється на *середньому рівні*, у 33% — на *низькому* і лише у 19% — на *достатньому*.

Конкурентоспроможність педагога багато в чому залежить від його здатності опановувати нові технології, швидко адаптуватися до ринкових умов, вигідно презентувати успіхи особистої діяльності. У цьому сенсі виникає потреба допомогти педагогу знайти особистіснозорієнтовану технологію, яка б, з одного боку, не вимагала додаткових часових і матеріальних ресурсів, а з другого — розглядалася б як результат інтелектуального, творчого й морального розвитку, могла донести громадськості інформацію про те, що насправді вміє і любить робити людина, керівник, професіонал.

З метою визначення індивідуального вектору професійного розвитку студентів/слухачів та досягнення відповідності кваліфікації керівника або педагога навчального закладу новим вимогам освіти впроваджено серію анкет: «Визначення рівня готовності вчителів до використання ІКТ на уроках з власного предмету»; «Фактори, що впливають на формування компетентності менеджера освіти»; «Професійні потреби педагогів навчальних закладів», «Використання новітніх технологій у роботі сучасного вчителя та класного керівника» тощо. Результатом анкетування стала виникаюча необхідність у побудові *програм особистісного росту керівника та педагогічних працівників навчальних закладів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації*. У зміст яких покладено:

1. Професіограма.
2. Самооцінка рівня професійної (управлінської) компетентності (*факторно-критеріальні моделі професійного розвитку, психограма, що розкриває сукупність вимог до особистості, ділових та професійних якостей керівника та педагога, його можливостей, здібностей, відображає основні*

психологічні характеристики необхідні для успішного управління та професійної діяльності).

3. Цілі та завдання на наступний етап професійного росту (5 років).
4. Лист особистого росту у меж курсовий період
5. Моніторинг особистого росту.
6. Результат.

Результати діагностики дали можливість: 1) скласти соціально-професійний «портрет» керівників та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; 2) обґрунтувати необхідність коректування навчальних програми курсів підвищення кваліфікації (зміст, форми організації, методи); 3) активізувати зацікавленість проблемами тематичних спецкурсів, які пропонуються для даної категорії слухачів.

Таким чином, сучасна система підвищення кваліфікації будується з урахуванням діагностики освітніх потреб і рівня кваліфікації вчителів, що дозволяє ефективно управляти процесом розвитку професіоналізму, визначати індивідуальний освітній маршрут фахового зростання кожного вчителя. Тому змістовий компонент у системі післядипломної педагогічної освіти зазнав суттєвих перетворень. Отже, ми маємо розглянути особливості організації самостійної роботи педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації.

3.5. Особливості організації самостійної роботи педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації

Максимальному розкриттю потенціалу кожної людини, підготовці її до постійного вдосконалення, саморозвитку й самореалізації, сприяє формування навичок самостійної роботи у педагогічних працівників.

Досягнення цієї мети тісно пов'язане з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі.

Самостійна робота слухачів на курсах підвищення кваліфікації — це складний, багатоаспектний процес, результативність якого визначається низкою факторів і умов (мотивація, минулий досвід, можливості, організація, потреби та інтереси тощо).

Організація самостійної роботи є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії й практики. На її значущість указували класики педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський). Цій проблемі приділяють увагу й сучасні науковці (А. Алексюк, С. Архангельських, В. Буряк, В. Загвязинський, В. Козаков, Н. Кузьміна, П. Підкасистий, Н. Сидорчук та ін.).

У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників розглядаються різні наукові та методичні засади і форми самостійної роботи. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених проблемі, виникає багато питань, які потребують нагального вирішення.

Самостійна робота — складне педагогічне явище, особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності та засвоєння дорослими учнями сукупності знань, умінь і навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації різних видів навчальних занять. Тобто, самостійна діяльність має двоєдину мету: формування самостійності як риси особистості й залучення педагогів до самостійної творчої роботи. На підставі означеного можна виокремити основні функції самостійної роботи у процесі післядипломного навчання: *пізнавальну* (засвоєння знань із певної дисципліни), *самоосвітню* (формування вмінь і навичок самостійного оновлення та їх творчого застосування), *виховну* (формування самостійності як риси особистості), *коригуючу* (вміння вчасно коригувати свою діяльність), *прогностичну* (передбачення та оцінювання можливого результату), *розвивальну* (рис. 3.17).

Мета самостійної роботи полягає у формуванні самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості дорослої людини, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги або під контролем викладача.

Методологічною основою активізації самостійної пізнавальної діяльності людини є положення про те, що найінтенсивніший розвиток особистості відбувається у процесі самостійної пошукової роботи. Крім того, доведено, що тільки ті знання, які здобуваються самостійно завдяки власному досвіду й діям, є найміцнішими.



Рис. 3.17. Функції самостійної роботи у процесі післядипломного навчання
(за Г. Назаренко)

Залучення педагогів до самостійної діяльності є динамічним процесом, що передбачає професійно-практичну роботу слухача під керівництвом викладача, які взаємодіють у реальному освітньому просторі, устанавлюючи між собою сприятливі умови для самостійних операцій, стикаючись зі зростаючим рівнем інтелектуальних запитів дорослих учнів, з одного боку, і появою нових, гуманістично-орієнтованих технологій у післядипломному навчанні — з іншого.

Самостійну навчально-пізнавальну роботу розглядаємо як різні види індивідуальної та колективної діяльності дорослих учнів, які здійснюються ними на заняттях або в міжкурсовий період у процесі виконання завдань викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Самостійна робота на курсах підвищення кваліфікації потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи

завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу, оскільки вона тісно пов'язана з багатьма функціями навчання дорослих педагогів різних, за віком, досвідом, рівнем професіоналізму тощо.

Важливим завданням викладача післядипломного навчального закладу є правильна організація самостійної роботи слухачів, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базові наукові знання, уміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні інтереси педагогів у процесі навчання.

Як свідчить практика, у процесі післядипломного навчання самостійній пізнавальній діяльності педагогічних працівників часто мало відводиться часу. Проте, як у державних, так і в недержавних закладах освіти США, у навчальних планах на аудиторну роботу студентів денної форми навчання відводиться від 20% до 35% загального навчального часу, а решту — на самостійну.

Крім того, у сучасній психолого-педагогічній літературі відсутнє однозначне трактування поняття «самостійна робота», зокрема, до сьогодні педагогічна наука ще остаточно не визначилась із сутністю дефініції «самостійна робота», а це ускладнює організацію останньої. Звідси виникає потреба в ґрунтовному дослідженні зазначеного поняття. У педагогічних дослідженнях та словниках самостійна робота розглядається як дидактична категорія, дидактичний засіб навчання, за допомогою якого викладач організовує діяльність слухачів як на курсах, так і в міжкурсовий період, як метод навчання та самоосвітня форма організації самостійної роботи, як різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності.

У Педагогічній енциклопедії самостійну роботу визначено як різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності школярів, що здійснюється на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями без безпосередньої участі вчителя [141].

Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров розглядають самостійну роботу як засіб формування когнітивних здібностей тих, хто навчається, їх готовність до неперервної самоосвіти [141].

Переважна більшість науковців трактують самотійну роботу як особливий вид навчальної або пізнавальної діяльності учня, студента. В. Буряк, відомий дослідник проблеми, навіть визнає її вищою формою навчальної діяльності [35, с. 49]. П. Гальперін стверджує, що самотійна робота є рушійною силою навчального процесу [54].

У своїх працях учені акцентують увагу на певних особливостях цієї діяльності. Вона є раціонально спланованою, організаційно та методично спрямованою (В. Буримський), виконується в розумовому плані й завершується у вигляді результатів, які можна перевірити: плану, звіту та ін. (М. Федоренко), а також є невід'ємною умовою свідомого засвоєння знань на всіх стадіях (Г. Гаврилова). Самотійна навчально-пізнавальна діяльність може бути як індивідуальна, так і групова (Р. Нізамов); вона має місце й на аудиторних заняттях, і в позааудиторний час (Л. Деркач, Р. Нізамов, Ю. Палкін).

Аналіз визначення «самотійна робота» свідчить, що в наукових джерелах останніх років особлива увага приділялася найпростішим змістовим елементам цього поняття (більше 150). Подальший розгляд вихідних джерел дав можливість виокремити більше десяти стійких ознак обраної категорії, які не завжди чітко розмежовуються, а тому виокремимо лише пріоритетні тенденції: один із видів навчальної діяльності (А. Бурдін, Л. Деркач, Г. Романова та ін.); пізнавальна діяльність (В. Буринський, М. Данилов, Р. Нізамов); метод навчання (Ю. Бабанський, В. Бондаревський, І. Унт); прийом навчання (П. Гальперін, В. Ягупов); організаційна форма навчальних занять (Н. Ванжа, Г. Гаврилова, О. Ковальова та інші); спосіб самоосвіти (В. Буряк, Ю. Палкін, Н. Сидорчук); засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь (Т. Поротнікова, Г. Костюк, Н. Сидорчук); засіб організації пізнання (Н. Дідусь, О. Леонтєв, Г. Сеїтова та ін.). Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що виділене поняття належить до складних дидактичних категорій, учені не мають єдиного погляду на це питання.

Система керівництва індивідуальною самотійною роботою потребує чіткого планування, детального продумування її організації, безпосереднього або опосередкованого керівництва з боку викладача, систематичного контролю за поетапним і кінцевим результатами, оперативного

оприлюднення оцінки результатів і внесення відповідних коректив у її організацію (рис. 3.18).

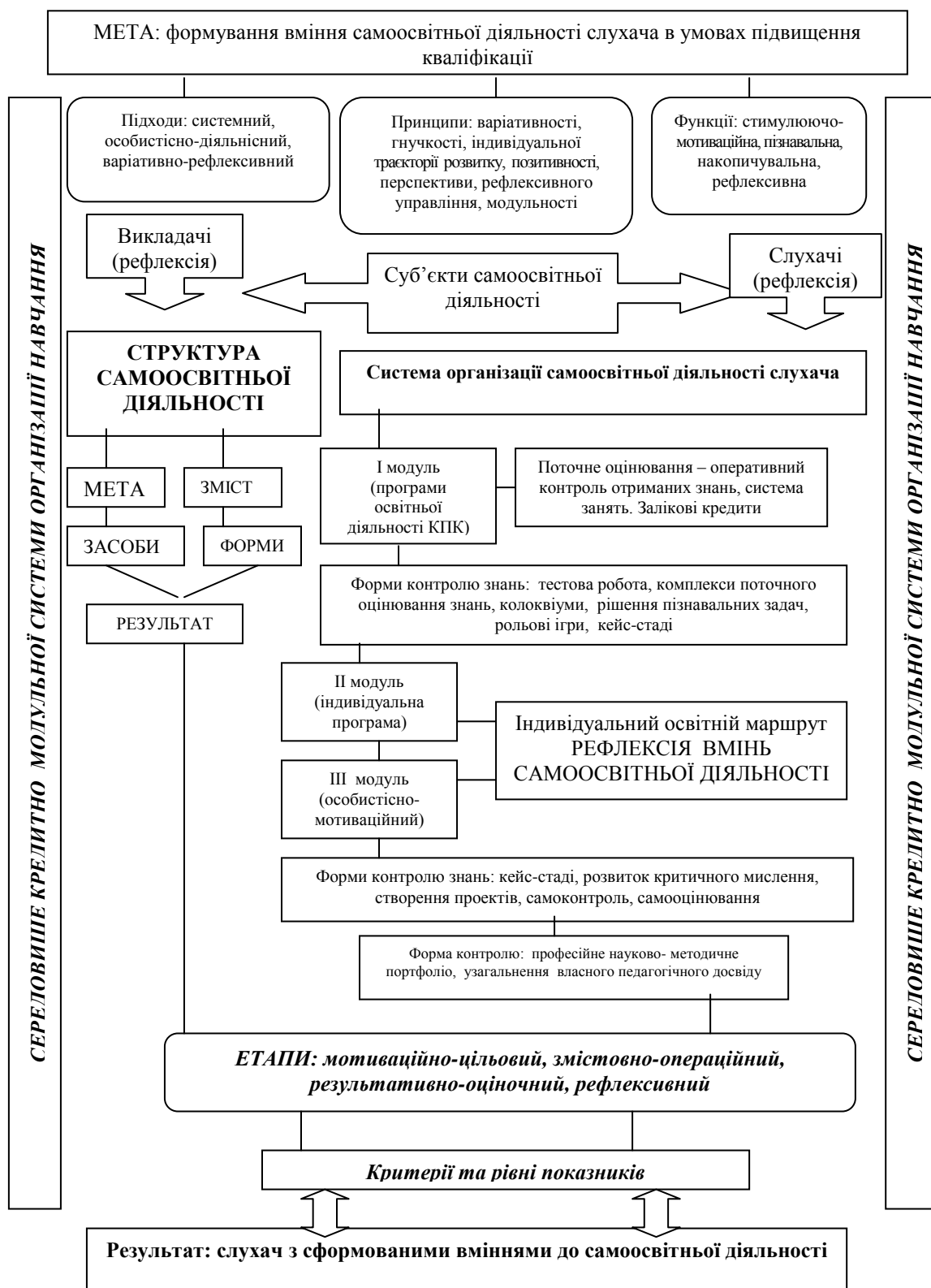


Рис. 3.18. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти

Викладачі кафедр мають певний досвід організації самостійної роботи слухачів. Ними розроблена її тематика, обсяг і контрольні заходи, орієнтовна індивідуальна робота, засоби контролю, ураховуючи специфіку предмета, його складність, дидактичну спрямованість та специфіку навчання дорослих [170].

Оптимальні результати взаємодії викладачів із педагогами свідчать про те, що зміст робочих навчальних програм треба перебудувати так, щоб самоосвітня діяльність слухачів складала основу навчального процесу.

Для цього необхідно переглянути та скомпонувати зміст лекційного курсу, акцентуючи увагу на активних та інтерактивних методах навчання і визначення навчального матеріалу, який доцільно внести до тексту лекцій для самостійного опрацювання педагогами.

На нашу думку, лекція повинна висвітлювати провідні ідеї, найгостріші проблемні ключові питання, розглядати шляхи розв'язання проблем сучасною наукою і практикою або нескладні для самостійного опрацювання педагогічними працівниками питання навчальної програми.

На практичних або семінарських заняттях пропонуємо професійно спрямовані запитання і завдання, які потребують конкретних знань та вмінь із прикладами фаху в органічній єдності теорії і практики, використання методів навчання, що сприяють формуванню творчого підходу, залучають їх до колективної пізнавальної діяльності, дискусій тощо.

Таким чином, самостійна робота є завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарських, практичних, та які виносяться для самостійного опрацювання у міжкурсовий період. Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він доклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля. Самостійна робота сприяє формуванню у слухачів ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцеві у подальшому навчанні та професійній діяльності. Організуючи самостійну роботу педагогів, передбачаємо забезпечення методичними рекомендаціями з вивчення всіх змістовних модулів у вигляді навчальних посібників, електронних варіантів, текстів лекцій, мультимедійних програм із фахових дисциплін, упровадження індивідуальних консультацій,

бесід, поповнення читального залу навчально-методичною, науковою та фаховою літературою.

Резюме до третього розділу

Сучасна парадигма підвищення кваліфікації як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає педагогів до переосмислення системи цінностей, що включає в себе цінність досягнення цілі, цінність процесу ефективного продукту та цінність саморозвитку суб'єктів. Втілення ідей андрагогічного підходу в практику означає розробку та впровадження технологій і методик навчання фахівців з урахуванням традицій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, специфіки освітніх потреб слухачів, умов і цілей конкретних закладів, у яких вони працюють і навчаються. Освітнє середовище системи підвищення кваліфікації складають окремі типи та види навчальних закладів, елементи взаємозв'язку між ними; форми навчання, що відповідають віковим особливостям людини; освітні технології; методи, форми стимулювання, контролю й заохочення осіб, які залучені до системи.

Моделювання підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників навчальних закладів базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій реалізується проблемний підхід, що має на меті поступовий розвиток особистості на основі вдосконалення її професійної діяльності. Успішність навчання на курсах підвищення кваліфікації певною мірою залежить від вибору й застосування методів та форм навчання. Так, у системі підвищення кваліфікації викладачами кафедр використовуються найбільш ефективні з них методи, спрямовані на розширення і поглиблення теоретичних знань (пояснення; лекційний і проблемний виклад; евристична бесіда; дискусія); методи, спрямовані на вдосконалення професійних умінь і навичок (ведення ділової документації; рішення педагогічних і управлінських задач; ігрове моделювання; аналіз конкретних ситуацій; ділові ігри); методи, спрямовані на узагальнення передового досвіду управління (спостереження та аналіз педагогічних явищ і видів

управлінської діяльності; підготовка виступів та доповідей з досвіду роботи; підготовка реферату або творчого проекту); методи, спрямовані на розвиток потреб і здібностей до самоосвіти (читання першоджерела та наукової літератури; конспектування, самостійна робота з програмованими матеріалами; робота з технічними засобами).

Сьогодні особливо гостро відчувається необхідність у підвищенні рівня технологічних навичок вчителів, а значить, існує об'єктивна необхідність створення та ефективної роботи системи підготовки вчителя до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в професійній діяльності. Об'єктивно склалася ситуація, коли потрібен новий підхід до оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти, що здатний стимулювати педагога до постійного саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, аналізу якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки і корекції.

Моделювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників як цілісного освітнього процесу, використання адаптивних технологій управління передбачає створення таких нових навчальних програм, що враховуватимуть потреби не середньостатистичного слухача, а будуть орієнтовані на індивідуальні особливості особистості, які належать до конкретної професійної групи (категорії), у якій кожен керівник навчального закладу, педагог не тільки адаптується до умов навчання, але й самостійно створюватиме власне «освітнє середовище».

У структурі професійної компетентності педагогів особливо виділяється готовність і здатність навчатися самостійно; використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; необхідність набуття компетентностей, пов'язаних з використанням сучасних освітніх ресурсів, у зв'язку із зростанням інформатизації суспільства. Здатність активно застосовувати інформаційні технології в педагогічній діяльності є проявом і педагогічних здібностей вчителя, і його інформативної компетентності. Сьогодні особливо гостро відчувається необхідність у підвищенні рівня технологічних навичок учителів, а значить, існує об'єктивна необхідність створення та ефективної роботи системи підготовки вчителя до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в

професійній діяльності. Особливості андрагогічних підходів до навчання, урахування психологічних особливостей під час організації освіти дорослих зобов'язують працівників закладів післядипломної освіти ретельно ставитися до визначення на етапі вхідного діагностування готовності кожного педагога до навчання за певними програмами. Викладачам кафедр у процесі впровадження компетентнісного підходу до навчання педагогів слід зосередити увагу на освоєнні ІКТ загального призначення в ході розробки дидактичних засобів та навчальних матеріалів; проектуванні та моделюванні функціонально орієнтованих компонентів освітньої діяльності; удосконаленні навичок вчителів використання комп'ютерної техніки для розв'язання своїх професійних завдань.

Отже, на сьогодні об'єктивно склалася ситуація, коли потрібен новий підхід до оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти, здатного стимулювати педагога до постійного саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, аналізу якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки і корекції.

*«Проблема полягає не в тому, як засвоїти нові ідеї,
а в тому, як позбутися старих»
Ненсі Остен*

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

4.1. Технологія організації проектної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти

Інноваційні процеси, які відбуваються в освіті, стали ознакою кожного навчального закладу, що працює в режимі розвитку. Інноваційна діяльність у навчанні та вихованні має різні форми й потребує принципово нових механізмів взаємодії теорії і практики. Одним із ефективних, проте мало використовуваних у сучасному інноваційному освітньому середовищі, є **метод проектів**.

Поняття проектування увійшло у вітчизняну педагогічну термінологію в 70-ті роки ХХ століття завдяки В. Краєвському, але виникнення і поширення проектної технології відбувалося ще в 90-ті роки ХІХ століття у США. Дидактичні засади впровадження проектної технології обґрунтували американські педагоги Дж. Дьюї та його послідовники В. Кіппатрік, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст.

Нині спостерігається значне посилення уваги до використання методу проектів, а науковці почали відносити його до педагогічних технологій, за допомогою яких формуються адаптивні можливості людини до змін, що відбуваються в суспільстві.

За визначенням А. Дахіна, термін **«проект»** має декілька значень. І майже всі вони мають відношення до педагогіки. По-перше, проект — це попередній (орієнтований) текст документа (проекту концепції, проекту стандарту освіти, проекту програми тощо). По-друге, проект розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних програмою, або організаційну форму цілеспрямованої діяльності — дослідницької діяльності тих, хто навчається. По-третє, це діяльність, спрямована на

створення (вироблення, планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта чи моделі [80].

Професійне навчання (від англ. *training*) розуміють як будь-які систематичні дії, що здійснюються людьми, які закінчили початковий цикл безперервної освіти, з метою зміни своїх знань, навиків, оцінок і розвитку стосунків, що відбуваються в освітньому середовищі, щоб адекватно виконувати професійні завдання. Процес освіти повинен продовжуватися впродовж усього життя (від англ. *lifelong education*), у такому разі людина не відстане від технологічних і соціальних змін, зможе підготувати себе до змін у житті, повністю реалізувати власний потенціал [20].

Оволодіння базовими основами компетентнісного підходу, який суттєво змінює принципи визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітнього результату, стає нагальною потребою професійної освіти.

Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід, зорієнтований на інтеграцію різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так, дидактична інтеграція в системі післядипломної педагогічної освіти може бути компенсаторною (отримання нових знань), технологічною (розширення спектра умінь та навичок), інноваційно-практичною (освоєння нового та передового досвіду), творчою (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу).

У сучасній педагогічній практиці на всіх рівнях освіти представлений широкий спектр інновацій — проблемних, імітаційних, дослідницьких, ігрових, комп'ютерних, проектних, контекстних та інших моделей навчання. Використовуються різні форми спільної (групової) та індивідуальної навчальної діяльності педагогічних працівників, що передбачають організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу в рамках вирішення проблемних педагогічних завдань. Одним із ефективних, проте мало використовуваних у сучасному інноваційному

освітньому середовищі в системі післядипломної педагогічної освіти є **метод проектів**.

В. Монахов визначає такі можливі результати педагогічного проектування: педагогічна система, система управління освітою, система методичного забезпечення, проект освітнього процесу. Також важливою є думка, що цінність проектної технології полягає не так у результатах, як у самому процесі. За В. Гузеєвим, провідні ознаки проектної технології ґрунтуються на: їх особистісній зорієнтованості; можливості використання значної кількості дидактичних підходів, підтримки педагогічних цілей у когнітивній, афективній і психомоторній галузях на всіх її рівнях; можливості вчитися на досвіді з конкретної справи [96]. Це приносить задоволення через можливість бачити продукт своєї праці. Саме моделювання і проектування стають ефективними технологіями, які спрямовують навчальні заклади та педагогічні колективи на їх розвиток (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Етапи моделювання і проектування

Процедури моделювання	Процедури проектування
Аналіз процесу і вибір методологічних засад, якісний опис предмета дослідження	Аналіз розвитку педагогічної ситуації і формування проблеми
Визначення завдань конкретної моделі	Вироблення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які сприятимуть вирішенню проблеми
Конструювання моделі з визначенням об'єкта і критеріїв оцінки змін	Побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта у відповідності до провідних ідей і цінностей
Дослідження валідності моделі у вирішенні визначених завдань	Формування припущень про способи досягнення мети; варіанти поетапної діяльності; установа критеріїв оцінки результатів
Використання моделі в педагогічному експерименті	Реалізація проекту при неперервній діагностиці, аналізі та корекції проектної діяльності
Змістова інтерпретація результатів моделювання	Узагальнення результатів, визначення елементів педагогічного досвіду в рамках проекту, його популяризація серед педагогічної громадськості

У системі освіти можна визначити і такі провідні ознаки проектної технології, як: спрямованість педагогів на розвиток пізнавальних

навичок, умінь самотійно створювати індивідуальний план професійного саморозвитку (конструювати свої знання); орієнтуватися в інформаційному просторі; узагальнювати та інтегрувати отримані знання з різних джерел у процесі теоретичного та практичного навчання в практику роботи. Залучення педагогів до проектної діяльності надає можливість самовдосконалюватися, відкриває можливість вибору особистої ролі в системі відносин у колективі учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор), або залишає право вибору на індивідуальну роботу.

Застосування методу проектів сприяє реалізації певних педагогічних завдань: інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності та якості результатів; системній інтеграції предметних завдань, розвитку вмінь експериментально-дослідницької діяльності; побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учасникові власну траєкторію самоосвіти; формуванню інформаційної культури педагогів.

Отже, застосування методу проектів як комплексного методу передбачає використання таких проблемних методів: дослідницьких, пошукових, навчання у співпраці та спрямування на розв'язання цілого комплексу завдань, пов'язаних з оптимізацією навчально-виховного процесу, за умови дотримання таких вимог:

- виокремлення вагової проблеми, яка вимагає дослідження (пошуку) та інтегрованого знання;
- наявність теоретичної, пізнавальної, практичної значущості прогнозованих (передбачуваних) результатів;
- здійснення самотійно-пізнавальної діяльності;
- структурування змістової складової проекту з поетапним узагальненням результатів;
- оприлюднення і впровадження отриманих результатів (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Сутність методу проектів

Ефективність роботи за проектом обумовлюється низкою чинників. Передусім проектну діяльність можна впроваджувати тільки за ініціативи педагогічного колективу (педагогів), яка ґрунтується на свідомому прагненні до цієї діяльності. Тема проекту повинна бути актуальною, реалістичною у виконанні, а запланована організація проекту має припускати його гнучкість і внесення змін у процес виконання (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Зміст життєвого циклу управління проектами

Основна діяльність	Основні результати
1	2
Стартовий стан	
Формування назви проекту	Підвищення значущості проекту
Визначення джерел проекту	Попереднє виявлення факторів позитивного та негативного впливу
Уточнення цілей проекту та засобів їх досягнення	Сформована стратегія проекту
Визначення всіх вимог та сподівань щодо результатів проекту	Наявність основних критеріїв відбору учасників проекту
Складання загального плану робіт із проекту	Можливість переходу до наступного етапу реалізації проекту
Етап підготовки	
Складання детального плану робіт із проекту	Установлення конкретних завдань, термінів та виконавців

Продовження таблиці 4.2

1	2
Мобілізація підтримки	Установлення зовнішніх та внутрішніх контактів (спонсори, адресні групи) з групами учасників проекту
Формування проектної команди	Складання бюджету проекту
Визначення необхідних ресурсів	Проведення необхідних тренінгів, семінарів та нарад із виконавцями
Розподіл завдань, повноважень та ресурсів між виконавцями	Поінформованість громадськості щодо цілей проекту
Проведення попередньої презентації проекту (анотація проекту)	
Етапи реалізації	
Формування мережі взаємодії	Сформовано бази даних та механізм контролю графіка робіт і бюджету проекту. Створено імідж проекту
Створення системи збору та обробки інформації	
Керівництво процесом виконання робіт	
Контроль взаємодії проекту із зовнішнім середовищем	
Етап завершення	
Аналіз і оцінка основних результатів проекту	Оцінено ефективність проекту
Підготовка та презентація підсумкового звіту	Наявна інформація про сильні та слабкі сторони виконавців та керівників проекту
Здійснення заходів щодо розповсюдження проекту	Є можливість для розробки та впровадження аналогічних проектів.

Швидкість поширення, якої набуває нині метод проектів у світових освітніх системах, пояснюють не тільки його педагогічною доцільністю, а й соціальним підґрунтям, зокрема: можливістю налагодження широких суспільних контактів, які спонукають до ознайомлення з різними світовими досягненнями, відповідно й різними поглядами на вирішення проблеми; набуттям навичок самостійного здобуття знань і визначення можливості безпосереднього використання їх на практиці; актуальністю розвитку аналітичних здатностей, які необхідні для опрацювання, узагальнення набутої інформації та формування висновків і гіпотез (рис. 4.2).

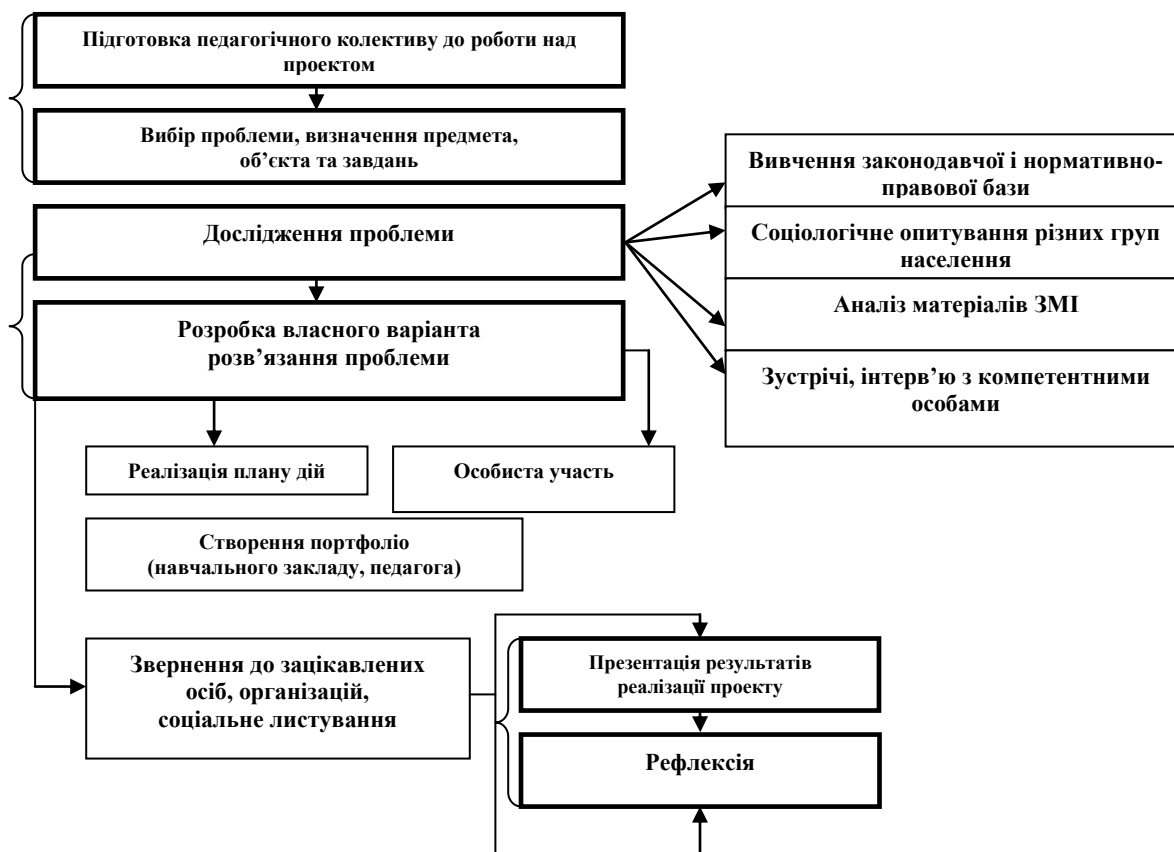


Рис. 4.2. Зміст етапів проектної діяльності

Проектний підхід удосконалює особистісну педагогічну систему і виконує дидактичні, пізнавальні, розвивальні, виховні та соціалізуючі функції, які конкретизуються у відповідних завданнях.

Дидактична функція: вироблення вміння конструювати свої знання, ознайомлення зі способами роботи з інформацією, формування вміння презентувати результати своєї роботи, формування навичок самоорганізації.

Пізнавальна функція: підвищення мотивації педагога до отримання нових знань, формування вміння продукувати, аргументувати та захищати свої ідеї; формування навичок емоційно-вольової поведінки.

Розвивальна функція: розвиток творчих і дослідницьких здібностей особистості: розвиток здібності до самовизначення і ціле покладання; розвиток критичного мислення, навичок аналізу та рефлексії; розвиток комунікативних умінь та навичок.

Виховна: виховання значущих загальнолюдських цінностей; виховання почуття відповідальності та самодисципліни.

Соціалізуюча: формування навичок спілкування в соціумі, вироблення власного погляду на події, осмислення своїх можливостей та усвідомлення власної значущості під час роботи в команді, програмування діяльності та її реалізації [110].

Логіка організації проектування передбачає попереднє опрацювання ідей, варіантів нового, конструювання і моделювання частин, сприяє безпосередньому досягненню результату на основі таких принципів: прогностичності, покроковості, нормування, зворотного зв'язку, продуктивності, культурної аналогії, саморозвитку.

Принцип прогностичності обумовлений природою проектування та орієнтований на майбутній стан професійної компетентності, створення її інноваційних зразків. У цьому сенсі проект може бути визначений як покрокове здійснення потрібного майбутнього.

Принцип покроковості (поетапності) припускає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети і образу дій. Від нього — до програми дій та її реалізації, причому кожна подальша дія ґрунтується на результатах попередньої.

Принцип нормування вимагає обов'язковості проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, у першу чергу пов'язаних із різними формами організації мислення.

Принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність і відповідним чином коректувати дії.

Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість.

Принцип культурної аналогії вказує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам, досягненням людства.

Принцип саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні активності, так і створення нових проектів у результаті реалізації

поставленої мети. Рішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

Невід'ємною частиною проектної діяльності в системі методичної роботи є формування загального поля проблем, під час аналізу яких вибудовується предмет проектування, конкретизація того, що хочемо створити. На перший план виходить важливість виділення пріоритетних проблем, розв'язання яких дозволить сприяти розвитку системи методичної роботи, професійному зростанню педагогів. Важливо знати і враховувати особливості педагогічного проектування, що визначають результати проектної діяльності в системі методичної роботи (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Види та результат проектування

Рівні проектування	Результат проектування
<i>Концептуальний</i>	Концепція, модель, проект результату
<i>Змістовний</i>	Положення, програми, стандарти
<i>Технологічний</i>	Посадові інструкції, організаційні схеми керування, навчальні плани, технології
<i>Процесуальний</i>	Алгоритм дій, дидактичні засоби, програмні продукти, методичні рекомендації, розробки навчальних тем

Різні види проектування орієнтовані на створення і перетворення різних об'єктів та предметів. «У контексті теоретичних основ проектування необхідно звернути увагу на схожі з ним явища за зовнішніми значеннями: наукові дослідження, планування, проекція, передбачення, прогнозування, моделювання, конструювання», — відзначають науковці О. Прикот, В. Виноградов, А. Моїсеєв та ін [64]. Ці значення можна звести в таблицю за етапами і об'єктами педагогічного проектування (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Етапи та об'єкти педагогічного проектування

Етапи педагогічного проектування	Об'єкти педагогічного проектування		
	Педагогічні системи	Педагогічні процеси	Педагогічні ситуації
1	2	3	4
<i>Педагогічне моделювання</i>	Закони, статuti, концепції, положення	Теоретичні погляди, навчальні програми тощо	Мрія, прагнення, уявлення, особистий щоденник педагога, портфоліо

Продовження таблиці 4.4

1	2	3	4
<i>Педагогічне проектування</i>	Кваліфікаційні характеристики, професіограми, навчальні плани, навчальні програми, посадові інструкції тощо	Розклади, графіки, вимоги до проведення навчально-пізнавальної діяльності в НЗ, календарні плани тощо	Конспекти (плани) занять, плани проведення різних форм методичної роботи, методичні рекомендації тощо
<i>Педагогічне конструювання</i>	Правила внутрішнього розпорядку, плани роботи (річний, місячний, гуртків, клубів, ТТК) тощо	Календарні плани, сценарії, наочні посібники, підручники	Алгоритм індивідуальної консультації, тематичного контролю, план батьківських зборів, ініціативних груп

Науковець О. Мармаза зазначає, що у проектуванні великого значення надається складанню відповідної програми (плану).

Програма — особливий вид проекту, що виконує в першу чергу конструктивну функцію, коли пріоритетним стає вибудовування конкретних дій, направлених на досягнення визначеної зовнішності предмета проектування. У структуру програми входять відомості про цілі, уявний продукт, засоби його отримання, а також відомості про об'єкти перетворення і процедури управлінської діяльності в рамках проектування [132].

З розробкою програми (плану) досягнення поставленої мети пов'язане планування. Сучасні науковці виділяють декілька типів планування, серед яких основними є *стратегічне, структурно-змістовне і змістовно-організаційне*.

Прикладом стратегічного планування, в основі якого лежить проект, є концепції, програми розвитку, комплексно-цільові програми.

Структурно-змістовне планування, що за алгоритмом дій відповідає проекту, може бути представлене як: план письмової роботи (твору, статті, книги тощо); сценарний план — короткий виклад змісту сценарію; навчальний план (установи освіти або структурного підрозділу); навчально-тематичний план, складений за логікою поступового ускладнення і спрямований на професійне вдосконалення.

Змістовно-організаційне планування найбільш поширене в практиці роботи педагога, як-от: комплексний (загальний) план, коли планується діяльність у всіх її напрямках і видах (наприклад, річний план роботи ДНЗ); календарний план навчально-виховного процесу певної вікової групи; тематичний план, коли планується один напрям або вид діяльності; наочний (конкретний) план, якщо планується одна конкретна справа (план конференції, семінару, план заняття, план підготовки і проведення методичного об'єднання тощо).

Ці плани взаємозв'язані, кожен подальший конкретизує, уточнює попередній. Проектна діяльність припускає постійну корекцію дій на основі зворотного зв'язку, зіставлення первинного задуму і проміжних результатів у просуванні до мети.

Особливість діяльності в проекті така, що тільки за умови виконання педагогом визначених для нього завдань і подальшого «обміну» між учасниками отриманих результатів з'являється можливість подальшого просування педагогічного проектування до вершин професіоналізму.

Великого значення в учасників педагогічного проектування набуває усвідомлення передбачуваних результатів, наявність критичного ставлення до своїх дій, уміння у педагогічному проектуванні позитивно сприймати спостерігачів (супервайзерів), експертів або інших «супровідних» осіб, аналітиків у процесі рефлексії.

Етап рефлексії має велике значення в досягненні запланованої вершини, у розкритті творчої професійної думки, перевагах досконалості передбачуваного, продовженні безпосередньої роботи з корекції первинного задуму.

Рефлексія (від лат. *«reflexio»* — звернення назад) — процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія — це не тільки знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють певні особливості, усвідомлення їхніх емоційних переживань і когнітивних (пов'язаних із пізнанням) уявлень, формування психологічної готовності прийняти будь-яку, навіть критичну думку, отриману в ході рефлексії. Адекватна рефлексія може проводитися на основі залучення незалежних експертів, у ході самооцінки результатів

проекту відповідно до вибраних критеріїв; у ході рефлексії з'ясовується успішність і цілісність проектування як спільної діяльності, включаючи її цілі, зміст, форми, способи здійснення [230].

Рефлексія на виході з педагогічного проектування — це звернення учасників до себе і один до одного в новій якості, з висоти набутого досвіду спільної діяльності. Це бачення себе з іншого боку — «тут і зараз», це і ретроспективний погляд на пройдений шлях, це і погляд у майбутнє.

Отже, у системі методичної роботи проектний підхід суттєво впливає на трансформаційні процеси в колективі, формує професійну культуру педагогічних працівників.

Сучасний український науковець і практик Г. Сазоненко визначає освітянський проект як науково обґрунтовану систему дій з метою розв'язання проблеми (реалізації намічених завдань) задля досягнення конкретних результатів, що фіксують кількісними та якісними показниками [128]. Проектна діяльність, як і будь-яка інша, складається з трьох основних компонентів: **орієнтовно-мотиваційного, операціонально-виконавчого та рефлексивно-оцінювального.**

Управління процесами формування проектної діяльності передбачає відпрацювання педагогом кожного з компонентів цієї діяльності. Першочергове значення має усвідомлення вмотивованої керівником педагогічної проблеми та самостійне висування власних задач у безпосередньому зв'язку з проектною задачею. Таким чином реалізується орієнтовно-мотиваційний компонент.

Сутність вирішення управлінських задач у контексті проектної діяльності в системі методичної роботи полягає в оволодінні педагогічним колективом **алгоритмом проектної діяльності:**

Тематика проектування методичної роботи обирається відповідно до актуальних для педагогічного колективу задач, ураховує інтереси, здібності членів педагогічного колективу (на основі діагностики).

Назва проекту чітко формулюється ініціативною групою, пов'язана з основним змістом діяльності закладу й зорієнтована на кінцевий результат.

Мета та завдання проекту мають бути конкретизовані та спрямовані на реальний результат.

Характеристика проекту за параметрами, відповідно до мети та завдань:

- *за кінцевим результатом*: теоретичний, теоретико-практичний, практичний;
- *за змістом*: монопредметний, міжпредметний, надпредметний;
- *за кількістю учасників*: індивідуальний, колективний (парний, груповий);
- *за тривалістю*: міні-проект, короткочасний, середньої тривалості, довготривалий;
- *за ступенем самостійності*: репродуктивно-дослідний, частково-пошуковий, дослідницький, експериментально-дослідний, евристичний;
- *за характером контактів*: внутрішній, зовнішній, міжнародний.

У проекті мають бути визначені його учасники і співучасники. Визначається база реалізації проекту.

Термін реалізації проекту охоплює дати початку та закінчення роботи над проектом.

Прогнозований результат передбачає створення чогось нового за структурою, підходами, концепцією навчально-виховного процесу: нову технологію, форму планування (наприклад, календарного), розробку посібника, сценарію, спільного (наприклад, з батьками) заходу, нової програми тощо.

Визначення ресурсів і умов (людських, матеріально-технічних, фінансових, інформаційних). Заздалегідь спланувати шляхи забезпечення. *Визначення етапів та завдань реалізації проекту* (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Етапи реалізації проекту (за В. Гузеєвим [134])

Етапи роботи над проектом	Зміст діяльності
1	2
Підготовка	Визначення теми та мети проекту
Планування	Визначення джерел інформації. Визначення способів збирання й аналізу інформації. Формування уявлення про бажані результати. Установлення процедур і критеріїв оцінки результату та процесу. Розподіл завдань

Продовження таблиці 4.5

1	2
Дослідження	Збирання інформації. Основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент
Результати	Аналіз інформації. Формулювання висновків
Оформлення звіту	Можливі форми показу результатів (звіту): усний звіт, усний звіт із демонстрацією матеріалів, письмовий звіт
Оцінка результатів і процесу	Рефлексія. Колективне обговорення і самооцінка

Відповідальний за проектну документацію має зібрати **«Паспорт проекту»**:

1. Назва проекту.
2. Реєстраційна картка до проекту.
3. Характеристика проекту.
4. Учасники проекту.
5. Мета проекту.
6. Головні завдання проекту.
7. Очікувані результати.
8. Анотація до проекту.
9. Опис проекту.
10. План реалізації проекту.
11. Ресурси.
12. Фінансове забезпечення проекту.
13. Додатки до проекту.

Управлінською метою проектної діяльності є розвиток у педагогів умінь самостійно здійснювати всі її етапи й переходити з одного етапу на інший: від формулювання мети власної діяльності до адекватного виконання проектних операцій, від реалізації проекту до самоконтролю і самооцінки, тобто вміння здійснювати операційно-виконавчі функції.

Формування проектної діяльності проходить кілька стадій: ознайомлення з новим видом діяльності, усвідомлення його змісту; початкове оволодіння ним; нарешті, самостійна розробка етапів проекту. Таким чином, формуються вміння, які складають здатність виконувати проектні дії.

Для побудови реальної моделі проектно-технологічної діяльності в системі управління методичною роботою необхідно:

- організувати відповідний комплекс стимулів, що спонукатимуть розвиток проективного мислення, інтерес до проектно-технологічної діяльності;
- ознайомити педагогів з алгоритмом здійснення проекту, технологічними компонентами процесу;
- створити атмосферу творчої міжособистісної взаємодії педагогів на всіх етапах здійснення проектного задуму;
- сприяти активізації соціальної активності всіх учасників проектно-технологічної діяльності, емоційному переживанню самого процесу.

В умовах управління методичною роботою на основі проектної діяльності необхідно визначити провідні теоретичні ідеї; означити принципи, на яких буде вибудовуватися проектна діяльність як система; домовитися про використання технологічних елементів та прийняти відповідне рішення щодо очікуваного результату — мети.

Набути необхідних професійних навичок і умінь у рамках навчального процесу системи підвищення кваліфікації (і не зменшуючи теоретико-методологічні знання) дозволяє використання компетентнісного підходу у поєднанні з проектно-процесуальним підходом навчання.

Проектний метод навчання — це створення педагогічних ситуацій, у яких педагог ставить свою мету і досягає її, мобілізує свої власні та притягнені (зовнішні) ресурси. Іншими словами, це ситуація, у якій педагогом здійснюється діяльність. Така побудована модель проектного навчання дозволяє педагогам оволодіти не лише базовими компетентностями, необхідними для подальшої професійної діяльності, але і створити умови, коли в результаті проектування відбувається аналіз і звернення до більш глибокого, усвідомленого, професійного здобуття знань.

У системі післядипломної педагогічної освіти можна визначити і такі провідні ознаки проектно-процесуального підходу, як:

спрямованість педагогів на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно створювати індивідуальний план професійного саморозвитку (конструювати свої знання), орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати отримані знання з різних джерел у процесі теоретичного та практичного навчання в практику роботи; залучення педагогів до власне проектної діяльності надає можливість самовдосконалюватися, вибирати свою роль у системі відносин у колективі учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор), або залишає право вибору на індивідуальну роботу.

Застосування проектно-процесуального підходу в умовах підвищення кваліфікації педагогів сприяє реалізації певних педагогічних завдань: інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності та якості результатів; системній інтеграції предметних завдань, розвитку вмінь експериментально-дослідницької діяльності; побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учасникові власну траєкторію самоосвіти; формуванню інформаційної культури педагогів.

У процесі проектно-технологічної діяльності в системі післядипломної освіти необхідно звертати увагу на: організацію відповідного комплексу стимулів, що спонукатимуть розвиток проективного мислення, інтересу до проектно-технологічної діяльності; ознайомлення з алгоритмом здійснення проекту, технологічними компонентами процесу; створення атмосфери творчої міжособистісної взаємодії педагогів на всіх етапах здійснення проектного задуму; сприяння активізації соціальної активності всіх учасників проектно-технологічної діяльності, емоційному переживанню самого процесу. Для цього проекти, що розробляються і захищаються слухачами курсів підвищення кваліфікації, повинні мати не абстрактну, а цілком конкретну практичну спрямованість і значущість.

Ми намагаємося відійти від практики написання підсумкових робіт у формі рефератів, тому що ця форма, як правило, не стимулює педагогів до творчого пошуку, дуже часто перетворюється на теоретичні розмірковування, що недостатньо відображають рівень їх професійної

компетентності і не мають практичної цінності. Перспективними, на наш погляд, є колективні або групові творчі проекти, які носять практико-зорієнтований характер і можуть використовуватися безпосередньо в діяльності тих педагогів, які стали його авторами. Наведемо приклад, розробленої під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, керівниками загальноосвітніх навчальних закладів **комплексно-цільової програми «Удосконалення процесу формування іміджу сучасного навчального закладу»**.

Проблема, яку прагнули розв'язати керівники ЗНЗ, — невідповідність процесу формування іміджу навчального закладу до умов реформування освіти та зростаючої конкурентоспроможності в системі освітніх послуг.

Результат, який бажали отримати, — створити цілісну систему неперервного вдосконалення іміджу навчального закладу з метою підвищення ефективності роботи школи в режимі функціонування та в умовах реалізації стратегічних завдань шляхом упровадження інноваційних підходів до управління, навчання і виховання.

Програма, яку розробила група керівників пройшла експертизу за такими критеріями:

1. Дотримання принципів планування при складанні програми:
 - *науковості* — використання при плануванні досягнень педагогіки, дидактики, психології, предметних методик;
 - *наступності* — планування завдань, вибір педагогічних засобів з урахуванням досягнутих результатів;
 - *перспективності* — урахування перспектив розвитку навчального закладу;
 - *конкретності* — чітка постановка завдання, визначення термінів та виконавців;
 - *координації* — забезпечення узгодженості всіх систем навчального закладу та підсистем, що беруть участь у реалізації завдань програми;
 - *об'єктивності* — планування тільки тих завдань, які можуть бути реально виконані в умовах функціонування закладу;

- *актуальності* — першочерговість завдань, які впливають на результативність діяльності;
 - *реальності* — можливість виконання наміченого;
 - *оптимальності* — вирішення найважливіших питань, що забезпечують рівномірний ритм роботи протягом навчального року;
 - *динамічності* — внесення за необхідності змін до плану роботи.
2. Відповідність поставлених цілей генеральній меті.
 3. Відповідність усіх напрямів методичного забезпечення поставленим цілям.
 4. Максимальне врахування проблем, що потребують розв'язання.
 5. Доцільність обраних форм роботи.
 6. Можливість своєчасного виявлення й коригування стану виконання програми.

Експерти визначили, що програма складена на достатньому рівні, є ефективною для впровадження в школі — актуальною, системною та впорядкованою.

Отримані позитивні результати роботи з питання впровадження проектного підходу в систему післядипломної педагогічної освіти показали, що такий підхід до організації навчання слухачів забезпечує не тільки вдосконалення управлінської та професійної майстерності, а і безперервність та поступовість розвитку особистості, що не менш важливо.

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів повинна пропонувати індивідуальні траєкторії освоєння змісту освіти, що визначається самими слухачами для задоволення їх освітніх потреб через вибір як навчальних модулів, так і характеру освітньої діяльності.

Комплексно-цільова програма «Удосконалення процесу формування іміджу сучасного навчального закладу»

Інформаційно-аналітичний			Етапи
3. Стан розвитку закладу освіти в умовах нової освітньої парадигми. Мета: виявити потенційні науково-практичні основи діяльності навчального закладу.	2. Роль соціуму і його вплив на формування іміджу навчального закладу	1. Самоекспертиза навчально-виховної системи закладу освіти а) виявлення протиріч у діяльності учасників навчально-виховного процесу; б) аналіз складових системи освітньої установи; в) прогнозування розвитку закладу освіти з урахуванням науково-практичного потенціалу педколективу.	Цілі та зміст діяльності
3 педагогами: 3. Діагностика психологічного клімату в колективі.	2. Збір, аналіз, обробка, отримання інформації про стан навчально-виховного процесу та інноваційну діяльність закладу освіти.	3 адміністрацією: 1. Формування інформаційного банку даних з означеної проблеми.	Заходи
Первинне формування цілей і задач, вибір пріоритетів діяльності навчального закладу.	Прогнозування перспектив і очікуваних результатів.	Формування адміністративно — аналітичної групи. Формулювання ранжованого переліку проблем.	Очікуваний результат або продукт
Жовтень	Вересень — жовтень	Вересень — жовтень	Термін
Практичний психолог.	Директор, адміністративний склад.	Директор, адміністративно-аналітична група.	Виконавці
Аналіз отриманих даних	Діагностичне дослідження.	Картоготека	Форми контролю

1			
2	4. Мета: вибір технологій формування іміджу навчального закладу.	Мета: забезпечення креативного середовища для формування оновленого іміджу навчального закладу.	5. Збір та обробка інформації за виявленими проблемами. Мета: обговорення пропозицій щодо розв'язання чи усунення виявлених проблем з учасниками навчально-виховного процесу.
3	4. Адміністративна рада: прийняття рішення про організацію експерименту, мотивація учасників навчально-виховного процесу	5. Соціально-психологічне дослідження «Чинники впливу на формування іміджу освітньої установи»	6. Мікродослідження «Вивчення задоволеності учнів шкільним життям». 7. Проведення анкетування «Оцінювання діяльності педагогічного колективу учнями школи».
4	Рішення адміністративної ради	Намічені шляхи і напрями роботи	Інформація за різними проблемами на базі результатів мікродослідження. Графічне оформлення результатів.
5	Жовтень	Листопад	Вересень - жовтень
6	Директор, заступники директора	Практичний психолог	Практичний психолог, класні керівники
7		Аналіз результатів дослідження	Аналіз результатів опитування

1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційно-цільовий	<p>Діагностика соціально — педагогічної діяльності.</p> <p>1. Визначення основних ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності.</p> <p>2. Виявлення зв'язку між діяльністю керівника і результатами його праці:</p> <p>а) раціональне використання досвіду, традиційних та інноваційних методик;</p> <p>б) забезпечення умов для самоаналізу, самооцінки діяльності учасників навчально — виховного процесу.</p>	<p><i>З батьками:</i></p> <p>8. Комплексне вивчення задоволеності батьків життєдіяльністю навчального закладу.</p>	Інформація на основі результатів анкетування.	Жовтень - листопад	Практичний психолог, класні керівники.	Аналіз анкетування
	<p><i>З адміністрацією:</i></p> <p>1. Передача нових ідей і підходів, розроблених у науково- методичних посібниках, їх прикладне застосування, конкретизація, технологізація і проведення проблемного аналізу результатів НВП, діяльності навчального закладу в цілому.</p>					
	<p>Ранжування цінностей і мотивів діяльності.</p> <p>Об'єктивна картина сформованого іміджу навчального закладу. Рівень застосування знань і навичок керівником. Рівень уміння примінити теорію на практиці. Рівень професійних умінь. Ранжування особистих якостей. Пропозиції щодо вдосконалення оновленого іміджу навчального закладу.</p>					
	Листопад — грудень					
	Директор, заступники директора					
	Аналіз результатів діяльності					

Планово-прогностичний		1	2	3	4	5	6	7
		1. Визначення готовності колективу до формування оновленого іміджу навчального закладу: а) діагностика професійних умінь (організаційно — прогностичних, конструктивних, проектних, комунікативних) адміністративного персоналу; б) виявлення особистісних якостей і здібностей учасників навчально — виховного процесу і їхній вплив на розвиток інноваційних процесів. Педрада: розробка стратегії і тактики щодо формування оновленого іміджу навчального закладу		3 адміністрацією: 1. Попереднє визначення рівня підготовленості педагогів до розвитку, вироблення стимулюючих заходів розвитку педагогічної творчості. 2. Планування та організація підвищення кваліфікації, підготовка і перепідготовка кадрів згідно з цілями і завданнями навчального закладу, регіональними програмами розвитку. 3. Використання сучасних форм і методів управління навчальним закладом для досягнення поставлених цілей і завдань.	Анкети про рівень готовності керівника. Умови розвитку педагогічної творчості. Система організаційних форм і методів, адаптованих до умов загальноосвітнього навчального закладу			
4. Виявлення особистісних якостей і здібностей педагогів та їхнього впливу на інноваційні процеси	3 педагогами:							
Карта професійних умінь і особистісних якостей педагогів.								
Листопад								
Спостереження, аналіз.								Анкетування; План; Протокол

1	Організаційно-виконавчий	
2	3	4
5	6	7
1. Організація діяльності навчального закладу при переході на новий удосконалений режим розвитку. Мета: забезпечення оптимальних умов для реалізації програми розвитку.	3 педагогами: 1.Обговорення проекту КЦП «Формування іміджу сучасного навчального закладу», внесення пропозицій та корективів. 2.Робота з самоосвіти. 3.Проведення семінарів -практикумів із застосуванням нетрадиційних, інтерактивних форм роботи. 4. Мікродослідження «Вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в освітній установі». 5. Методична рада «Шляхи вдосконалення та оновлення шкільної освіти»	Перелік пропозицій. Остаточне затвердження КЦП. План семінарів- практикумів. Узагальнені результати анкет і висновки Рішення методичної ради
Листопад — квітень Грудень	Директор, заступники директора	Протокол педради Анкетування, аналіз Протокол
3 учнями: 6. Діагностичне дослідження «Визначення ступеня задоволеності учнів організацією навчально— виховного процесу». 7. Проведення відкритих загально-шкільних заходів. 8. Повідомлення на класних годинах про роботу школи в інноваційному режимі.	Узагальнені результати анкет і висновки	Листопад - квітень
Листопад - квітень	Практичний психолог, класні керівники.	Анкетування, аналіз Аналіз заходів

Практичний			1
3.Раціональний розподіл функціональних обов'язків на рівні стратегічних повноважень. Делегування повноважень.	2. Визначення основних пріоритетів в управлінській роботі для вирішення виявлених проблем.	1. Забезпечення оптимальних організаційно- педагогічних умов для впровадження КЦП.	2
4.Консультування	3.Виявлення проблем, аналіз утруднень.	<p>- з адміністрацією:</p> <p>1. Здійснення поточного контролю за виконанням та реалізацією КЦП.</p> <p>2. Коригування в ході реалізації програми.</p>	<p>3 батьками:</p> <p>9. Анкета для батьків на виявлення рівня соціалізації учня в навчальному закладі</p>
	Попередній аналіз роботи тимчасових учасників креативних груп	Планування роботи тимчасових учасників креативних груп	4
Листопад	Січень	Листопад — квітень	5 Січень
	Директор, заступники директора	Заступники директора	6 Практичний психолог
Звіти	Нарада при директорі	Звіт	7 Анкетування

Регулятивно - корекційний		1
1. Аналіз і узагальнення стану формування іміджу сучасного навчального закладу. 2. Виявлення і корекція процесу змін сучасного навчального закладу за умов його розвитку.	5. Відстеження проміжних результатів.	4. Організація, участь у науково-практичних конференціях, семінарах, ділових іграх тощо з метою формування іміджу сучасного навчального закладу.
3 адміністрацією, педагогами: 1. Проведення нарад при директорові за підсумками виконання КЦП. 2. Проведення річної (підсумкової) педради	3 учнями: 6. Застосування різноманітних моніторингових досліджень щодо готовності колективу працювати в умовах оновлення навчально-виховного процесу і зміни вектора організаційної виховної позашкільної роботи. 7. Підбиття підсумків роботи шкільного самоврядування. 8. День шкільного самоврядування	3 педагогами: 5. Проведення семінарів-практикумів: «Передумови формування іміджу сучасного навчального закладу в умовах державно громадського управління». «Технології оновлення напрямів діяльності навчального закладу».
Аналіз адміністрацією стану формування іміджу сучасного навчального закладу.	Оформлення результатів	Отримання допоміжної інформації.
Квітень, травень	Листопад - березень	Грудень, лютий
Директор, заступники	Заступники директора, практичний психолог	
Протокол, підбиття підсумків	Анкетування, аналіз Протокол засідання	Доповіді, виступи

1	2	3	4	5	6	7
4. Саморегулювання і корекція формування іміджу сучасного навчального закладу 5. Висвітлення позитивного досвіду процесів оновлення змісту освіти і напрямів виховного процесу. 6. Вибір форми звітності. 7. Визначення засобів стимулювання тимчасових учасників креативних груп.	3. Моніторингові дослідження з метою виявлення результативності процесу змін в освітній установі.	3 учасниками навчально-виховного процесу: 3. Повторне діагностування.	Оформлення результатів	Квітень - травень		Аналіз опитування, анкетування тощо
4. Узагальнення результатів. 5. Проведення методичної ради: «Підсумки роботи з формування іміджу сучасного навчального закладу»			Аналіз позитивних результатів КЦП	Травень	Директор	Довідка

4.2. Технологія «Портфоліо» як шлях підвищення професійної компетентності слухачів

Сьогодні основною метою освіти стає не просто сукупність знань, умінь і навичок фахівця, а й заснована на них особиста, соціальна й професійна компетентність, корені якої живляться джерелом постійного саморозвитку. Проблема становлення й розвитку професіоналізму керівних кадрів освіти, зокрема дошкільної, стає суспільно-державною проблемою, рішення якої надається пріоритетне значення. У той же час увага самих педагогів-практиків зосереджується на пошуку значущих технологій, які

несуть у собі особистісні ціннісні орієнтації, формують навички рефлексії педагога, дають можливість презентувати неповторні моменти його творчості в рамках власного дослідження індивідуальної теми.

Конкурентоспроможність педагога багато в чому залежить від його здатності опановувати нові технології, швидко адаптуватися до ринкових умов, вигідно презентувати успіхи особистої діяльності. У цьому сенсі виникає потреба допомогти педагогу знайти особистісно зорієнтовану технологію, яка б, з одного боку, не вимагала додаткових часових і матеріальних ресурсів, а з другого — розглядалася б як результат інтелектуального, творчого й морального розвитку, могла донести громадськості інформацію про те, що насправді вміє і любить робити людина, керівник, професіонал. Отже, сучасного вимогливого управлінця задовольнить презентаційна технологія, що демонструє шлях його творчого зростання і забезпечує високий рейтинг. Практика сьогодення використовує кейсову технологію «*case-study*» — «досьє успіхів», або технологію «Портфоліо». Припускаємо, що педагогічна технологія «Портфоліо» може успішно застосовуватися в практиці роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, зокрема керівними кадрами.

Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти знаходяться у площині вирішення проблем розвитку особистості людини, технологізації цього процесу. Незважаючи на те, що 400 років тому думки про технологізацію освіти висловлював Я. Коменський, ще «двадцять років тому технологічний підхід майже не застосовувався у вітчизняній практиці» (зазначає О. Пехота). *Технологізація педагогіки розвитку* — прогресивний напрям сучасної психолого-педагогічної думки. «Педагогіка розвитку» визначається більшістю вчених та практиків як провідна світова тенденція. У більшості останніх психолого-педагогічних досліджень дедалі частіше звучить ідея цільової орієнтації на саморозвиток людини, особливо в аспекті професійної діяльності, що значно розширює запит на педагогічні технології і потребує технологічного забезпечення [175].

Саме розвиток стає пріоритетом сучасної освіти, невід'ємною частиною компетентнісної парадигми, де самоосвіта виступає однією з

форм підвищення кваліфікації педагогів. Самоосвіта як самостійне поповнення знань із різних джерел з урахуванням інтересів, схильностей кожного конкретного педагога торує привабливими для особистості шляхами розвитку. Практичні працівники (Л. Письменна, О. Цепецауер) зазначають, що ідеї самоосвітнього розвитку — ключової позиції освітніх процесів — активно входять у систему безперервної освіти, зокрема, післядипломної, знаходять своїх прихильників і відповідний інструментарій. У цьому сенсі курси підвищення кваліфікації формують у керівних кадрів таке ставлення до власного розвитку керівника, що покликане демонструвати приклад, сприяти організації самоосвітньої роботи, яка стає потребою кожного педагога. К. Біла, завідувач кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти Московського інституту відкритої освіти, кандидат педагогічних наук, заслужений учитель Російської Федерації, дає кілька порад про організацію самоосвітніх процесів із педагогами. Вона підкреслює, що надзвичайно важливо:

- доповнювати знання з певного питання, які отримує педагог з одного джерела, відомостями з іншого — це дає змогу порівнювати, аналізувати, робити висновки і формувати власну думку;

- користуватися бібліотечними каталогами — це скоротить час пошуку потрібної літератури, оскільки картки містять коротку анотацію або перелік основних питань, що розкриваються у виданні;

- педагогу необхідно збирати, накопичувати й зберігати відомості, факти, висновки, бо вони знадобляться для виступів на семінарах, засіданнях педагогічної ради, дискусіях тощо. Отже, науковець пропонує певні нотатки технології «Портфоліо» як стимул професійного самовдосконалення педагога [8].

Аналіз останніх публікацій демонструє прагнення педагогічної спільноти — від пересічного вихователя до визнаного науковця — шукати інноваційні шляхи самоосвітніх альтернативних процесів підвищення професійної майстерності та їх відповідного оцінювання.

Термін «Портфоліо», запозичений у зарубіжному (переважно американському) досвіді, використовують у значенні «папка, або портфель індивідуальних досягнень» [40]. Ідея портфоліо пов'язана з новим

розумінням суті навчального процесу, з новими завданнями освіти; прихильники портфоліо бачать у ньому щось набагато більше, ніж просто документування. Основна мета цього інструментарію — позитивно впливати на процес навчання, формувати культуру навчання. «Найголовнішим тут є не саме портфоліо як таке, а так званий «портфоліо-процес» — сукупність процесів навчання і учіння, який вибудовується у зв'язку з портфоліо» [44]. Останнім часом тема портфоліо все більше і більше цікавить педагогічний загал і активно входить у вітчизняне освітнє середовище. Науковці стверджують, що школа ХХІ ст. — це «школа портфоліо». Ідея портфоліо виступає як один із важливих елементів модернізації освіти, у тому числі самоосвітніх процесів. «Портфоліо у перекладі з італійської — «папка фахівця». Портфоліо — серія робіт, паперів тощо, які поєднані між собою загальною тематикою або автором. Педагогічна філософія портфоліо передбачає інтеграцію кількісної та якісної оцінок, зміну акцентів на досягнення, успіх, самооцінку, рефлексію» [44].

Портфоліо педагога ілюструє зібрання особистих досягнень людини: її успіхи, проекти, зразки професійної творчості, громадську діяльність, поглиблену роботу в напрямі конкретної науково-методичної теми. Як зазначає Л. Васильченко [44], велика увага під час розробки та використання портфоліо приділяється формуванню і оцінюванню як ключових, так і професійних компетентностей, що безпосередньо пов'язані з процесами модернізації системи післядипломної освіти, зокрема навчанням на курсах підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти. Ураховуючи, що портфоліо є формою автентичного оцінювання освітніх результатів за продуктом, який створено людиною у процесі навчальної, творчої, соціальної та інших видів діяльності, індивідуальна накопичувальна папка використовується як яскрава презентація професійної культури керівника під час його навчання на курсах. Важливим, на наш погляд, є те, що використання технології «портфоліо» дає можливість реалізовувати мету, завдання та ідеологію практико-орієнтованого особистісного навчання. Демонструючи слухачам курсів підвищення кваліфікації інноваційну привабливість її зовнішнього

оформлення, важливо підкреслити її переваги щодо особистісного професійного росту, оскільки портфоліо дозволяє вирішувати такі основні завдання:

- відстежувати індивідуальний прогрес людини, якого вона досягла у навчанні за відсутності безпосереднього порівняння з досягненнями інших колег;
- підтримувати та стимулювати навчальну мотивацію керівника та педагогічного працівника;
- розширювати форми активності та самостійності в аспекті самонавчання;
- оцінювати освітні досягнення саме під час навчання у порівнянні вхідного-вихідного тестування, результати яких можуть вноситися до портфоліо;
- проводити мікротестування відразу на сторінках портфоліо під час навчальних занять на курсах;
- заводити окремі рубрики з відповідними рубрикаторами (кольоровими фломастерами, позначками...), наприклад: «Знахідка для мене», «Знання відомі, але важливо повторити», «Не зрозуміло — матеріал потребує повторного опрацювання», «Я теж так вважаю», «Важлива думка для подальшого розвитку навчального закладу», «Це має бути включено в мої професійні плани» тощо;
- записувати на окремо відведених сторінках портфоліо запитання, проблематику професійної діяльності для подальшого з'ясування з науково-педагогічними працівниками під час навчання на курсах;
- планувати подальше професійне зростання у вигляді моделювання, проектування, розробки конкретних заходів;
- розвивати навички рефлексії та самооціночної діяльності;
- формувати вміння (особливо корисно для молодих педагогів) організовувати власну навчальну діяльність у системі безперервної освіти;
- сприяти персоналізації освіти та успішній соціалізації [44].

Приступаючи до впровадження інноваційної технології «портфоліо», важливо дотримуватися таких принципів:

- відкритість (інформація відкрита для всіх учасників освітнього процесу);
- багатоаспектність (презентаційні матеріали з досвіду роботи, запис найбільш цікавих моментів навчання, оцінювання та самооцінювання, проектування);
- змістовність оцінювання за кількісними та якісними показниками;
- гуманістична спрямованість (урахування індивідуальних здібностей, потреб та цілей кожного слухача курсів підвищення кваліфікації);
- дух змагання [48].

Отже, технологія портфоліо як інноватика в післядипломній освіті становить собою робочу файлову папку, що містить інформацію про набутий досвід та досягнення. Це зафіксовані спостереження слухача курсів підвищення кваліфікації за процесом особистісного розвитку й зростання, що має структурований за вибором автора порядок розділів.

Прикладом портфоліо слухача курсів підвищення кваліфікації може бути така структура:

- *візитка* — прізвище, ім'я, по батькові, назва навчального закладу, район, особисті цінності та вподобання, життєве гасло, наміри і мрії про майбутнє, резюме;
- *документальні свідчення* — оригінали чи копії сертифікатів, свідоцтв, дипломів, посвідчень, похвальних грамот, листів, інших нагород;
- *творчі роботи* — назви (за необхідності також зміст) доповідей на наукових конференціях, тези виступів на семінарах, конкурсах, результати громадської та соціальної роботи, власні напрацювання тощо;
- *відгуки* — характеристики, публікації в пресі, рецензії, есе тощо;
- *фотоматеріали* — з життя навчального закладу, про участь у заходах різного рівня тощо;
- *найбільш цінні повідомлення науково-педагогічних працівників курсів* — для зручності Прізвище, ім'я та по батькові викладача, тема навчального заняття, дата, рубрикатором виділити: відомі, але цінні знання; нові знання; знання, що потребують поглиблення; нові терміни; тези подальших планів;

- *сторінки рефлексії* — самоаналіз професійних знань і професійної культури;
- *стратегія розвитку* — моделювання подальшого професійного вдосконалення.

Широке використання технології «портфоліо» може стимулювати зміни в методах взаємодії зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, у самій філософії освіти стосовно навчання, розкриває діапазон особистісних потреб людини, пов'язаних із розвитком.

Запропонований науково-методичний супровід реалізації кейс-технології («*case-study*») «Портфоліо» забезпечує документування особистого досвіду успіхів автора, сприяє оновленню змісту роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації на інноваційній основі аутентичного оцінювання, актуалізує значення самоосвітніх процесів, забезпечує цілепокладання і проектування очікуваних результатів, виокремлює шляхи розвитку професійного вдосконалення як керівника, так і очолюваного ним колективу.

4.3. Роль технології освітнього коучингу в професійному розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти

Процес змін зумовлює істотне перетворення будь-якої діяльності, він здатний вивести її на якісно новий рівень розвитку. Підвищення інноваційної активності суб'єктів освітньої діяльності, підтримання людського капіталу вищого та загальноосвітнього навчального закладу, творчого потенціалу креативних кадрів є необхідними умовами роботи під час змін. Для того, щоб розвивати та підняти на більш високий рівень професійну діяльність науково-педагогічних працівників кафедр ІППО та педагогів ЗНЗ, крім виокремлення особливостей та специфіки їх професійної діяльності, розроблення стандартів на компетентнісний основі, необхідно використовувати технології, які є близькими до адаптивного управління.

У країнах з розвинутою ринковою економікою останнім часом використовуються коучингові технології, які більш м'які у «суб'єкт —

об'єктних» зв'язках між учасниками освітнього процесу, які ефективніше спрямовують діяльність людини у визначеною нею самою напрямі.

Коучинг є відносно новою наукою, проте і вчені, і практики наводять багато моделей, які використовуються у коучингових процедурах. Основні **ідеї концепції освітнього коучингу:**

1. Розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті.
2. Розкриття потенціалу людини для максимального його використання.
3. Допомогає людині розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення значущих для неї, стійких змін у професійній та особистій сферах життя.
4. Допомогає людині більше вчитися ніж навчає. Коуч залучається для того, щоб у співпраці з клієнтом виробити й відокремити цілі та завдання, розробити план дій для досягнення цих цілей.
5. Посилається на основну природу коучингових відносин, де коуч і клієнт є активними співпрацівниками. Ці відносини — альянс між двома рівними партнерами, що спрямований на досягнення потреб викладача.
6. Для цього сполучати процеси коучингу та самокоучингу задля прискорення процесів бажаних і очікуваних змін у результатах навчання [32].

Коучинг передбачає взаємозалежні відносини між викладачем і слухачем КПК для досягнення будь-якої мети, й охоплюючи освітню сферу, де можна використовувати коучингові процедури для підвищення рівня професійності викладача та якості викладання дисциплін і поліпшення мікроклімату в робочому оточенні та спрямування освітньої діяльності слухачів на подальший професійний розвиток.

Коучинг має різні цілі, стратегії та стилі, проте сам процес має чотири стадії, за С. Дугласом і У. Морлейем це: **встановлення цілей, оцінювання, планування діяльності, втілення та моніторинг** [228].

Коучинг є більше наукою про ставлення запитання, ніж надання відповідей. Коуч пов'язаний у співпрацюючому альянсі з людиною для встановлення та уточнення завдань і цілей, а також розроблення плану дій для досягнення цих цілей. Таким чином, коучинг використовують як

технологію для вдосконалення професійної діяльності. Коучинг є не тільки навчанням, тому що навчання певною мірою є більш односторонньою комунікацією. Коучинг є двосторонньою комунікацією.

Коучинг — це сучасна технологія розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення ефективності її діяльності на основі діалогічної взаємодії, що спрямована на виконання спільно визначених завдань. Ми вважаємо, що саме діалогічна взаємодія є ключовим моментом у процесі коучингу, саме завдяки їй відбувається досягнення визначених цілей.

Отже, коучинг є основою міжособової комунікації діалогу між коучем та тим, хто підлягає процедурам коучингу, в ефективному, орієнтованому на результат контексті. Коучинг передбачає допомогу людині, що ґрунтується на знаннях про неї. Основне завдання коуча сприяти, підтримувати та заохочувати людину для того, щоб вона ефективно знаходила відповіді на запитання.

При використанні коучингових процедур, суб'єкти діяльності можуть побачити результати навчання й діяти за зворотним зв'язком, відтворюючи дії до того часу, доки не дістануть необхідних результатів [30]. Коучинг займається змінами та трансформаціями людських здібностей удосконалюватися, змінювати поведінку людей, які важко адаптуються для народження нових, адаптивних і успішних дій. Необхідно зазначити, що зміни старих звичок — це дуже складне завдання, навіть коли визнано їх непродуктивними для нас або такими, що заважають розвитку.

Що дає коучинг в управлінні освітньою діяльністю в системі підвищення кваліфікації? Коучинг спрацьовує в площині навчальних цілей, реальності, можливостей та професійних дій, які необхідно здійснити для того, щоб цих цілей досягти. Він працює з професійними ресурсами та можливостями. Проаналізувавши можливості коучингу в справі управління навчальною діяльністю слухачів КПК, доцільним є врахування викладачами кафедр базових принципів філософії коучингу: *довіри, виклику і підтримки, єдності та взаємозв'язку, конструктивно зворотного зв'язку, цілепокладання, емоційної компетентності, усвідомленості та відповідальності, слідування за енергією і фокусування*. Деякі принципи

мають спільне продовження, а саме: акцентування на самостійності того, хто навчається, та його виборі; виокремлення та розвиток внутрішньої мотивації; підтримка та розвиток природної допитливості; розвиток умінь та навичок, компетенцій на більш високому рівні.

Коучинг робить наголос на «активному навчанні» та «навчанні через зворотний зв'язок» [34]. Тому система навчання активно використовуються в коучингу. Коучинг зорієнтований на дію та має в основі навчання через дію. Завдання, що побудовані на конструктивному досвіді через зворотний зв'язок, визначають адекватні зміни. Однією з ефективних моделей коучингу є навчальний цикл щодо спрямування професійного розвитку Д. Колба, який був основою моделі навчання дорослих через досвід, що була запропонована у 1984 році [35]. Навчання в цьому циклі складається із чотирьох стадій. Перша стадія сконцентрована на безпосередньому навчанні, вона є основою для другої стадії (спостереження та рефлексія), яка відтворює події стосовно того, що відбулося та узагальнює досвід. Рефлексія генералізується в коротких концептах — загальних принципах, які з'являються для управління (регулювання) того, що відбулося і що можна використати для того, щоб прогнозувати те, що може відбутися у майбутньому. Четверта та остання стадія — це планування нових дій, перевірка гіпотез та наступне входження в новий цикл (циклічність йде з наростанням знання та досвіду) (рис. 4.3).

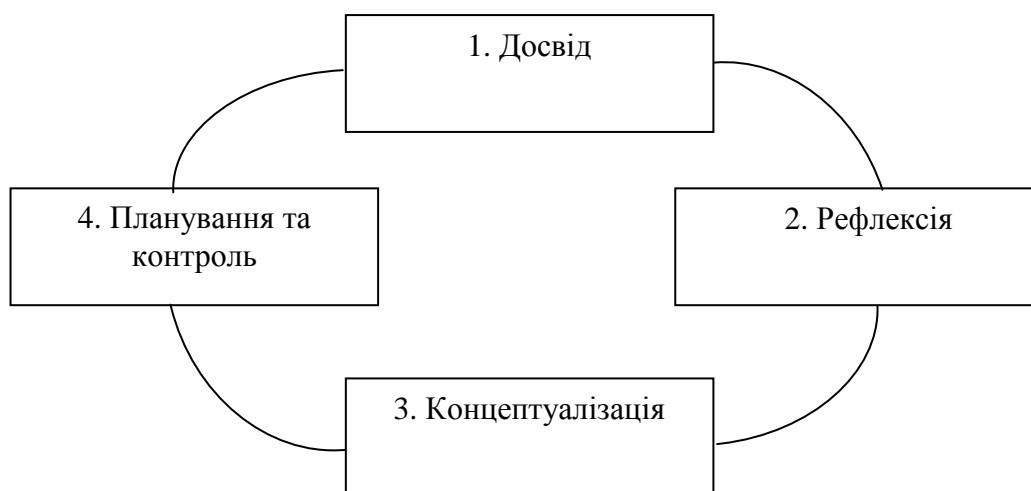


Рис. 4.3. Цикл щодо спрямування професійного розвитку

Д. Колб зазначав, що в ідеалі, той хто навчається, повинен бути задіяний на всіх етапах циклу. Так він ураховував, що різні люди мають різні стилі навчання та переваги на різних етапах моделі (і значить недоліки на інших) [34].

Коучинг дуже специфічний та дійсно цільовий процес, він впливає на розвиток дорослих. Коучинг допомагає там, де займаються навчанням та розвитком людини. Як зазначає Дж. О'Конор, навчання перебуває у площині горизонтальних змін, додаючи до тих знань, що у вас уже накопичені, або ці знання стають більш досконалішими за попередні. Навчання носить характер лінійний та розвивається на цілком рівномірній швидкості [271]. Використання технології коучингу особливого значення набуває для визначення вектору професійного розвитку керівників та педагогічних працівників у між курсовий період.

Проблема професійного розвитку та саморозвитку людини потребує постійного дослідження, зокрема, у напрямі технологій, що спрямовані на вплив на людину для її переходу в якісно новий стан на основі отриманих нових ознак якості. Коучинг є механізмом, який дозволяє особистості розвиватися й досягати певних результатів у житті. Коучинг також визначається як соціальний механізм при переході від однієї стадії розвитку до іншої. Коучинг розглядається як рух до самоактуалізації та самоорганізації. Поліпшення результативності діяльності є основним завданням коучингу.

Резюме до четвертого розділу

Реформування освіти в Україні вийшло на новий етап. Разом з тим не втратила своєї актуальності проблема якості освіти, яка залежить від багатьох факторів, але головними серед них залишається — людський. Фундаментальні зміни відбуваються в усіх сферах освітньої діяльності, є взаємно детермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для академій та інститутів

післядипломної педагогічної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст їх функціонування та розвитку в найближчі роки та в перспективі.

Сьогодні значною мірою розширюються і видозмінюються функції освітнього простору. Необхідним стає освоєння нових систем і нового змісту освіти, здійснюється пошук і впровадження прогресивних технологій і гнучких організаційних форм навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта педагогів, які вже мають професійні компетенції, все частіше стикається з проблемами здобуття ними випереджаючих знань, що враховують перспективи інноваційного руху і майбутніх змін у суспільстві.

Очевидно, що за сучасних темпів соціальних змін курси підвищення кваліфікації один раз на п'ять років не можуть забезпечити підтримку належного рівня професійної кваліфікації педагога відповідно до викликів інформаційного суспільства. Тому діяльність інститутів післядипломної освіти необхідно переорієнтовувати на створення неперервної системи підвищення фахової компетентності та організацію самоосвіти педагогів. Під терміном «підвищення кваліфікації» уже недостатньо вважати лише оновлення знань за базовим фахом. Будь-який обсяг додаткових знань може залишитися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити педагога користуватися цими знаннями і самому їх постійно оновлювати. Показником найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність педагога до інноваційної діяльності, поява потреби в неперервній освіті.

Багатоплановість завдань навчання в системі післядипломної педагогічної освіти вимагає від педагога застосування на практиці не лише вже відомих способів рішення, але і самостійного проектування дидактичних систем, процесів і ситуацій. Використання проектно-процесуального підходу підвищує ефективність активних методів навчання дорослих у порівнянні з традиційною лекційно-семінарською методикою викладання навчальних дисциплін програм освітньої діяльності педагогічних працівників курсів підвищення кваліфікації.

У системі післядипломної педагогічної освіти можна визначити й такі провідні *ознаки проектного підходу*, як: спрямованість педагогів на розвиток пізнавальних навичок, умінь самотійно створювати індивідуальний план професійного саморозвитку (конструювати свої знання), орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати здобуті знання з різних джерел у процесі теоретичного та практичного навчання в практику роботи; залучення педагогів до власне проектної діяльності надає можливість самовдосконалюватися, вибирати свою роль у системі відносин у колективі учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу.

Останнім часом тема портфоліо все більше й більше цікавить педагогічний загал та активно входить у вітчизняне освітнє середовище. Науковці стверджують, що школа ХХІ ст. — це «школа портфоліо». Ідея портфоліо виступає як один із важливих елементів модернізації освіти, у тому числі самоосвітніх процесів. «Портфоліо, у перекладі з італійської — «папка фахівця», ілюструє зібрання особистих досягнень людини: її успіхи, проекти, зразки професійної творчості, громадську діяльність, поглиблену роботу в напрямі конкретної науково-методичної теми. Важливим, на наш погляд, є те, що використання технології «портфоліо» дає можливість реалізовувати мету, завдання та ідеологію практико-орієнтованого особистісного навчання.

Сучасний освітній процес є настільки змінним і динамічним, що робить неможливим раз і назавжди засвоєння педагогом усіх секретів фахової майстерності. Діяльність учителя є творчою, а педагог має бути професіоналом, який здатний до аналізу, саморефлексії та самовдосконалення. На цьому шляху оцінювання результатів навчання в системі післядипломної освіти набуває все більшого значення. За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики (педагогічного спостереження, бесід, анкетувань, інтерв'ю, тестів тощо) проводиться аналіз навчального процесу та визначається його ефективність (результативність).

Сьогодні керівники кафедр інститутів післядипломної педагогічної

освіти зустрічаються з певними труднощами в роботі: змінюються, розширюються їх функції, ускладнюється їх роль. Причину варто шукати у стані справ, коли навчальний заклад із закритої системи перетворюється в більш складну відкриту систему. Тому актуальним стає впровадження в систему роботи технології нового покоління — *технології коучингу*. Коучинг — це сучасна технологія розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення ефективності її діяльності на основі діалогічної взаємодії, що спрямована на виконання спільно визначених завдань. Ми вважаємо, що саме діалогічна взаємодія є ключовим моментом у процесі коучингу, саме завдяки їй відбувається досягнення визначених цілей. Діяльність, як основа розвитку, завжди спрямовується трьома силами: зовнішніми умовами, власним мотивом та існуючими обставинами. Найпродуктивніша діяльність — це та, яка спрямована власним мотивом.

РОЗДІЛ 5. ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

5.1. Управління якістю післядипломної педагогічної освіти на основі застосування моніторингових процедур

Освітні процеси, що відбуваються навчальній діяльності є процесами динамічними. Тому для управління якістю освіти необхідно спиратися на постійний зворотний зв'язок, інформацію про якість процесів та результатів. Таким механізмом управління якості освіти є освітній моніторинг.

У загальному розумінні освітній моніторинг — це система організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану та прогнозування її розвитку.

Т. Лукіна виділяє такі основні функції моніторингу якості освіти: інформаційна, кваліметрична, діагностична, аналітична, моделююча, прогностична, управлінська [168].

Для проведення моніторингу якості післядипломної освіти необхідно:

- 1) визначити її показники;
- 2) добрати або розробити інструментарій вимірювання й оцінювання;
- 3) проаналізувати та висвітлити результати;
- 4) здійснити корекційні заходи щодо бажаної якості процес та результатів, які вивчалися, прийняти рішення щодо прогнозів подальшого розвитку освітньої ситуації.

Якість освіти характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату (О. Ляшенко, М. Поташник та ін.).

Метою курсів підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів є формування їх

професійної компетентності, розуміння методологічної та теоретичної основи управління; поглиблення соціально-гуманітарних знань; ознайомлення з психологічними основами управління; формування навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій; ознайомлення з управлінськими та педагогічними інноваціями тощо.

Якість мети характеризується її конкретністю, реальністю, наявністю шляхів покрокової реалізації, вимірюваністю.

Серед показників якості освіти, які можна зафіксувати з більшою чи меншою точністю, М. Поташник виділяє такі [165. с. 77–78]:

- 1) знання, уміння, навички;
- 2) показники особистісного розвитку;
- 3) негативні ефекти (наслідки) освітньої системи;
- 4) зміна професійної компетентності викладача (учителя) та його ставлення до роботи;
- 5) Зміна престижу закладу в соціумі.

Післядипломна освіта має свою специфіку. Підвищення кваліфікації працівників освіти здійснюється під час планової курсової підготовки та професійного зростання у міжкурсовий період. Якість післядипломної освіти може безпосередньо визначатися під час курсів підвищення кваліфікації та прогнозуватися і спрямовуватися у міжкурсовий період.

Користуючись дослідженнями М. Поташника щодо оцінювання якості освіти, виділимо такі групи показників для оцінювання якості післядипломної освіти на курсах підвищення кваліфікації:

- показники оптимальності проекту (програми освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації);
- показники оптимальності процесу (достатність умов, ресурсів, доцільність обраних форм та методів навчально-пізнавальної діяльності, самостійної роботи слухачів тощо);
- показники оптимальності поточних результатів (якість навчання, викладання, мотивації тощо під час курсів підвищення кваліфікації);
- показники кінцевих результатів (за результатами завершення курсового підвищення кваліфікації);

– показники віддалених результатів (проектування траєкторії саморозвитку та самооцінки професійної компетентності та особистісного росту слухачів курсів у міжкурсний період).

Специфікою післядипломної освіти є те, що курсове підвищення кваліфікації здійснюється через кожні п'ять роки. Тривалість курсів обмежена і коливається від 4 тижнів до 11 тижнів (за очно-дистанційною формою навчання).

Тому показниками оптимальності програми є: актуальність, відповідність нормативним вимогам, сучасність, випереджальна змістовна насиченість, прогностичність результатів освіти, відповідність професійному попиту слухачів, гнучкість, можливість оновлення тощо.

Результати якості освіти можуть бути визнані позитивними, якщо за однією з провідних груп показників немає негативної динаміки, а за деяким (краще за всіма) динаміка позитивна.

Тому спосіб визначення якості освіти вимагає системи моніторингу, яка допомагає її відстежити.

Моніторингові процедури пов'язані зі стандартами, з якими порівнюються одержані результати, що вимагає чіткого визначення параметрів, критеріїв, бажаних результатів якості освіти.

Для здійснення постійного спостереження, фіксації та оцінки якості післядипломної освіти на курсах підвищення кваліфікації нами було розроблено *базові кваліметричні моделі визначення професійної компетентності вчителів, самооцінювання рівня управлінської компетентності керівників навчальних закладів; комплекси поточного контролю знань слухачів; діагностичні картки визначення професійної компетентності вчителів; щоденник слухача курсів підвищення кваліфікації.*

5.2. Базові кваліметричні моделі визначення динаміки розвитку професійної компетентності слухачів та управлінської компетентності керівників навчальних закладів

5.2.1. Факторно-критеріальна (кваліметрична) субмодель визначення рівня професійної компетентності вчителя філологічних дисциплін

Автори-укладачі моделі Л. Лузан

(на основі відповідної кваліметричної моделі Г. Єльнікової)

№	Параметри Р	Вагомість –М	Фактори Ф	Вагомість -m	Критерії К	Вагомість — V	Часткова оцінка критеріїв –К	Часткова оцінка факторів — Ф	Часткова оцінка параметрів — Р
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Професійна підготовленість учителя філологічних дисциплін	М 1	1. Науково-теоретична та методологічна підготовка вчителя філологічних дисциплін	m1	1. Теоретичні знання предмета	V1	K1	Ф1	Р1
					2. Знання методів науки предмета	V2	K2		
					3. Знання основних нормативних документів із питань навчання та виховання	V3	K3		
					4. Розвиток професіоналізму як показник творчого самовираження особистості вчителя	V4	K4		
			2. Психолого-педагогічна підготовка вчителя філологічних дисциплін	m2	5. Знання психологічних особливостей учнів	V5	K5	Ф2	
					6. Знання психологічних закономірностей навчання, виховання й розвитку	V6	K6		
					7. Знання теоретичних основ педагогіки	V7	K7		
					8. Знання й володіння інноваційними технологіями як основою формування комунікативної компетентності	V8	K8		
			3. Методична підготовка вчителя філологічних дисциплін	m3	9. Уміння орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан філологічної освіти	V9	K9	Ф3	
					10. Уміння забезпечувати практичну спрямованість навчального процесу, створювати реальні можливості застосування учнями отриманих знань, умінь і навичок	V10	K10		
					11. Уміння моделювати навчальний матеріал із врахуванням форм, методів, прийомів організації навчання відповідно до теми, мети, складності та значущості навчального матеріалу	V11	K11		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					12. Уміння коригувати та спрямовувати мовленнєву поведінку учнів у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях	V12	K12		
2.	Здійснення навчально-виховного процесу вчителями філологічних дисциплін	M2	4. Розвиток професіоналізму як показник творчого самовираження особистості вчителя	m4	13. Усвідомлення вчителем власної приналежності до однієї епохи з учнями	V13	K13	Ф4	P2
					14. Бажання створювати навчально-методичні комплекси, різні види наочності, електронні посібники з урахуванням вікових можливостей учнів	V14	K14		
					15. Спрямування виховної діяльності на формування всебічно розвиненої культуромовної особистості	V15	K15		
					16. Психоемоційний стан учителя	V16	K16		
			5. Феномен творчого самовираження сучасного педагога та його індивідуальна акмеологічна модель	m5	17. Уміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей потенціалу	V17	K17	Ф5	
					18. Знання про засоби професійного самовдосконалення	V18	K18		
					19. Уміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися;	V19	K19		
					20. Визначення завдань та траєкторії власної самоосвіти й самовдосконалення	V20	K20		
			6. Володіння способами дій	m6	Наявність умінь проводити дидактичний аналіз навчальної інформації	V21	K21	Ф6	
					Наявність умінь проводити психологічний аналіз навчальної інформації	V22	K22		
					Наявність умінь проводити пропедевтичний аналіз навчальної взаємодії з учнями при організації засвоєння навчальної інформації	V23	K23		
					Наявність умінь проводити аналіз виховних можливостей навчальної інформації	V24	K24		
					Наявність умінь проводити аналіз розвиваючих можливостей навчальної інформації	V25	K25		
3.	Предметно-фахова діяльність	M3	Комунікативна грамотність	m7	Фонологічна культура	V26	K26	Ф7	P3
					Лексичний діапазон	V27	K27		
					Граматична компетентність	V28	K28		
					Морфологічна грамотність	V29	K29		
					Синтаксична вправність	V30	K30		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			Літературознавча грамотність	m8	Знання теорії, історії літератури та літературної критики	V31	K31	Ф8	
					Уміння об'єктивно оцінювати художні твори, ористуючися теоретико-літературним інструментарієм, та визначати особливості індивідуального стилю митців.	V32	K32		
					Уміння формувати читацьку культуру й сприяти розвитку естетичного смаку школярів	V33	K33		
					Уміння об'єктивно оцінювати художню вартість творів і творчу манеру письменника, усвідомлюючи закономірності літературного розвитку	V34	K34		
					Навички проводити науково-дослідну, дослідницько-пошукову діяльність у галузі літературознавства	V35	K35		
			Інформаційно-комунікаційна грамотність	m9	Уміння роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями	V36	K36	Ф9	
					Уміння створюватипрезентаційні слайди для ефективного супроводунавчально-виховного процесу	V37	K37		
					Уміння оптимізувати навчальний процес на основі комп'ютерних технологій	V38	K38		
					Уміння стисло й чітко виражати думку за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків	V39	K39		
					Володіння Інтернетом та уміння використовувати засоби дистанційного навчання	V40	K40		
	Загальна оцінка в частках одиниці	1							Р заг

5.2.2. Базова модель визначення рівня професійної компетентності учителя історії

Автори-укладачі моделі: Л. Дух, С. Губіна

I. Фахова компетентність	1. Знання теоретичних основ історії
	2. Обізнаність в сучасних стратегіях розвитку, тенденціях і досягненнях історичної науки
	3. Навички організації і проведення науково-дослідницької роботи з історії в умовах ЗНЗ
II. Дидактична компетентність	1. Знання теоретичних основ навчання та виховання учнів
	2. Володіння інноваційними педагогічними технологіями викладання історії
	3. Застосування ІКТ у процесі викладання історії
	4. Володіння сучасними технологіями оцінювання навчальних досягнень учнів з історії (діагностика, моніторинг, тестування)
III. Психолого-педагогічна компетентність	1. Знання психолого-педагогічних основ розвитку особистості учнів
	2. Володіння способами мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності на уроках історії
	3. Дотримання норм педагогічної етики
IV. Безперервна освіта	1. Здатність до критичного самооцінювання, прогнозування та вибору стратегії професійного зростання вчителя історії
	2. Володіння умінням організації процесу самоосвіти
	3. Здатність до засвоєння нових фахових компетентностей вчителя історії
	4. Узагальнення і презентація результатів педагогічної діяльності вчителя історії в міжтестастійний період

Рівень професійної компетентності	Критерії результативності педагогічної діяльності вчителя
Адаптивний, низький 0-0,25	Здатний розповідати учням те, що знає сам. Мету занять визначає стихійно, без урахування підготовленості учнів. Навчальну літературу використовує мінімально. Зміст навчального матеріала обирає стихійно. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обґрунтовані, не чіткі.
Рекомендації	Самоосвітня діяльність в напрямку ознайомлення і опрацювання літератури по теорії та методиці викладання шкільних історичних курсів. Очне навчання на фахових спецкурсах: «Культура мовлення. Ділова українська мова», «Користувач ПК», «Використання новітніх технологій у роботі сучасного класного керівника», «Педагогічна психологія та психогігієна. Психічне здоров'я педагога», «Методичні підходи до викладання предмета «Правознавство. Практичний курс»», «Викладання предмета «Харківщинознавство»», «Методика викладання економіки», «Людина і світ».

Локально-модельючий, середній 0,25-0,5	Володіє стратегією навчання учнів ЗУНам за окремими розділами курсу. Мета і завдання діяльності обґрунтовані, але не визначені рівні засвоєння учнями бази знань і відповідних форм і методів роботи. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності. Активізація діяльності учнів здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування.
Рекомендації	Самоосвітня діяльність в напрямку ознайомлення і опрацювання літератури по теорії та методиці викладання шкільних історичних курсів. Очне навчання на фахових спецкурсах: «Користувач ПК», «Використання новітніх технологій у роботі сучасного класного керівника», «Педагогічна психологія та психогігієна. Психічне здоров'я педагога», «Методичні підходи до викладання предмета «Правознавство. Практичний курс»», «Викладання предмета «Харківщинознавство»», «Методика викладання економіки», «Людина і світ».
Системно-модельючий, високий 0,5-0,75	Володіє стратегією навчання учнів ЗУНам. Мету, завдання, структуру обирає з урахуванням особливостей учнів, ролі навчального матеріалу, міжпредметних зв'язків. Моделює рівень засвоєння з теми, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності. Зміст викладає відповідно до мети. Переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам, мотивам і інтересам учнів.
Рекомендації	Самоосвітня діяльність в напрямку опрацювання науково-методичної літератури. Підготовка і розробка методичних рекомендацій для вчителів історії. Наставництво. Очне навчання на фахових спецкурсах «Цифрові технології», «Інформаційно - комунікаційні технології у викладанні історії та правознавства», «Інновації в організації шкільної суспільно-гуманітарної освіти», «Викладання предмета «Людина і світ» в загальноосвітніх навчальних закладах», «Судова система України» .
Творчий, дуже високий 0,75-1	Використовує стратегії викладання історії як спосіб формування особистості учня. Цілі, завдання і структура занять відповідають потребам формування технологічного мислення учнів. Використовує диференційований та особистісно-орієнтований підхід. Методи навчально-пізнавальної діяльності підкорені реалізації алгоритмічно-дієвого і творчого рівнів знань. Проектує діяльність і поведінку учнів у конкретних педагогічних ситуаціях.
Рекомендації	Самоосвітня діяльність в напрямку опрацювання науково-методичної літератури. Організація і проведення районних тематичних семінарів, «Майстер-класів». Підготовка і розробка методичних посібників для вчителів історії. Очне навчання на фахових спецкурсах за вибором, узагальнення і презентація досвіду педагогічної діяльності.

5.2.3. Базова факторно-критеріальна модель професійної компетентності практичного психолога навчального закладу

Автори-укладачі моделі Г. Сіліна, О. Марінушкіна

(на основі відповідної кваліметричної моделі Г. Єльнікової)

Фактор, який впливає на професійну діяльність практичного психолога	Змістові критерії діяльності, які забезпечують позитивність впливу на певний фактор	Ступінь прояву критеріїв			
		0,25	0,5	0,75	1,00
1.Психологічні якості особистості практичного психолога	Доброзичливість				
	Толерантність				
	Культура спілкування				
	Здібність до емпатії				
	Дотримання педагогічної етики				
	Дотримання конфіденційності				
2.Організаційні вміння	Організація власної діяльності взагалі				
	Налагодження співпраці з соціальним педагогом, логопедом, медичною сестрою, працівниками ПМПК				
3.Організаційно-методична робота (ведення документації)	Наявність і ведення банку та вивчення нормативно-правових документів (закони, постанови, накази, положення, листи тощо)				
	Наявність і ведення обліково-статистичної документації				
	Наявність і ведення журналу щоденного обліку роботи				
	Наявність і ведення банку довідково-інформаційних матеріалів				
	Наявність і ведення журналу консультацій				
	Наявність і ведення індивідуальних карток психологічного діагностування учнів				
	Наявність і ведення журналу психологічного аналізу уроків				
	Розробка розвивальних, корекційних (індивідуальних, групових) програм (факультативних курсів, спецкурсів)				
	Планування своєї діяльності на місяць, рік з урахуванням потреб закладу, мети діяльності закладу				

	Аналіз результатів дослідження (тестування, анкетування)				
	Складання аналітичних довідок діагностичної роботи				
	Складання статистичних звітів				
	Написання аналітичних звітів за півріччя, рік				
	Участь у педрадах закладу, в роботі шкільної атестаційної комісії				
5.Організаційно-методична робота (самоосвіта, підвищення кваліфікації)	Участь у районних, міських, обласних семінарах, нарадах, конференціях				
	Проходження фахових спецкурсів в КЗ «ХАНО»				
	Індивідуальні консультації в районних (міських) центрах ПП і СР, Центрі ПП і СР «ХАНО»				
	Вивчення періодичної та фахової літератури, збірників методичних рекомендацій				
	Участь в інших заходах щодо підвищення кваліфікації				
6.Діагностична робота	Діагностика готовності дитини до навчання у школі				
	Діагностика готовності дитини до навчання в період її переходу до середньої школи				
	Діагностика особистісних та міжособистісних проблем				
	Профорієнтаційна діагностика				
7.Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота	Систематична корекційно-відновлювальна та розвивальна робота з учнями початкової школи				
	Систематична корекційно-відновлювальна та розвивальна робота з учнями середньої та старшої школи				
8.Профілактична робота	Превентивне виховання молоді шляхом одноразових публічних виступів				
	Системна профілактична робота (індивідуальна, групова) з учнями (з учнями групи ризику)				
9.Консультативна робота	Індивідуальні та групові консультації педпрацівників з питань навчання та виховання учнів				

	Індивідуальні та групові консультації батьків з питань виховання дітей				
10.Просвітницька робота	Підвищення психологічної культури педпрацівників (участь у психолого-педагогічних семінарах тощо)				
	Підвищення психологічної культури педпрацівників (участь у батьківських зборах тощо)				
	Профорієнтаційна просвітницька робота				
11.Стан технологічної підготовки практичного психолога	Комп'ютерна грамотність				
	Оформлення робочого та навчального кабінетів				
	Здатність розробляти роздатковий діагностичний матеріал та матеріал для корекційних занять				
	Поповнення банку методичного інструментарію				

5.2.4. Базова кваліметрична модель самооцінювання рівня управлінської компетентності керівника навчального закладу

*Автори-укладачі моделі: Л. Покроєва, Г. Кравченко, М. Смирнова
(на основі відповідної кваліметричної моделі Г. Єльнікової)*

Фактор	К ваг.	Критерії	К ваг.	Оцінка	Результати оцінювання
Бачення стратегії розвитку навчального закладу	0,26	1.1. Знання законодавчої та нормативної бази розвитку освіти України.	0,25		
		1.2. Стратегічне планування діяльності навчального закладу .	0,25		
		1.3. Реалізація програмно-цільовий підходу в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом.	0,25		
		1.4. Організація дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.	0,25		
Вагомість фактору –					
Керівництво та моніторинг освітнього процесу	0,17	2.1. Реалізація ключових функцій управління ЗНЗ.	0,25		
		2.2. Управління якістю освіти на рівні навчального закладу. Моніторинг діяльності НЗ.	0,25		
		2.3. Управління процесом професійного зростання педагогів навчального закладу	0,25		

		2.4. Знання теоретичних основ педагогічного вимірювання. Використання їх у підготовці до зовнішнього незалежного тестування.	0,25		
Вагомість фактору –					
3. Мотивація та управління персоналом	0,26	3.1. Знання теоретичних основ управління та психолого-педагогічних особливостей роботи з дорослими.	0,25		
		3.2. Управління навчально-виховним процесом на основі компетентнісного підходу.	0,25		
		3.3. Створення організаційної культури навчального закладу, формування команди однодумців.	0,25		
		3.4. Використання технологій адаптивного управління в роботі НЗ.	0,25		
		3.5. Створення умов для саморозвитку закладу з урахуванням індивідуального стилю діяльності педагогічних працівників.	0,25		
Вагомість фактору –					
4. Управління розвитком та фінансам	0,12	4.1. Знання законодавчих і нормативно-правових основ здійснення фінансово-господарчої діяльності в навчальному закладі.	0,25		
		4.2. Знання основ економіки та маркетингу, проведення маркетингових досліджень в НЗ.	0,2		
		4.3. Здійснення фінансово-господарської діяльності навчального закладу.	0,25		
		4.4. Моделювання розвитку навчального закладу	0,3		
Вагомість фактору –					
5. Ведення діло документації	0,19	5.1. Планування діяльності навчального закладу відповідно до чинного законодавства	0,5		
		5.2. Своєчасність та об'єктивність оформлення контрольно-аналітичних матеріалів	0,28		
		5.3. Комп'ютерна підтримка управлінської діяльності	0,22		
Загальна оцінка					

Від 0 до 0,25 ми пропонуємо підвищити рівень Вашої професійної компетентності шляхом навчання на таких короткотривалих курсах:

1. Управління розвитком сучасної школи.
2. Організація фінансово-економічної діяльності в умовах ЗНЗ.

3. Управління науково-методичною роботою в загальноосвітньому навчальному закладі.

4. Інноваційна культура уроку: управлінський аспект.
5. Охорона праці та безпеки життєдіяльності.
6. Основи педагогічного оцінювання.

Від -0,26 до 0,5 ми пропонуємо Вам такі короткотривалі курси:

1. Організація фінансово-економічної діяльності в умовах ЗНЗ.
2. Особливості функціонування та розвитку малочисельного навчального закладу.

3. Управління науково-методичною роботою в загальноосвітньому навчальному закладі.

4. Охорона праці та безпеки життєдіяльності.
5. Методика проведення моніторингових досліджень якості освіти.
6. Формування основ управлінської компетентності керівника ЗНЗ.

Від -0,51 до 0,75 ми пропонуємо Вам такі короткотривалі курси:

1. Лідерство — основа професійного успіху керівника.
2. Управління процесом формування дидактичної компетентності педагогічного колективу навчального закладу.

3. Організація профільного навчання в ЗНЗ.

4. Інноваційна культура уроку: управлінський аспект.

5. Громадянсько-активна школа як інноваційна система управління навчальним закладом.

Від -0,76 до 1,00 ми пропонуємо Вам такі короткотривалі курси:

1. Модернізація підходів до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі.

2. Управління процесом формування дидактичної компетентності педагогічного колективу навчального закладу.

3. Організація методичної роботи з учителями в межах діяльності районного (міського) методичного об'єднання.

4. Технологія освоєння освітніх інновацій в умовах внутрішньо шкільної науково-методичної роботи.

5.3. Комплекс поточного контролю навчальних досягнень керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Професійний модуль освітньої програми

Модуль 2 — професійний: визначення рівня сформованості управлінської компетентності керівника ЗНЗ. Форма контролю: мікротестування по матеріалам навчальних занять; розв'язування ситуативних управлінських вправ. Вид контролю — тест, ситуативні вправи.

2.1. Блок «Основний зміст діяльності» (10 години).

Мікротестування.

1.1. Вперше функції управління визначив:

- а) А. Файоль;
- б) Д. Мак-Грегор;
- в) Ф. Тейлор;
- г) правильної відповіді немає.

1.2. Термін «наукове управління» вперше застосував:

- а) А. Файоль;
- б) Д. Мак-Грегор;
- в) Ф. Тейлор;
- г) правильної відповіді немає.

1.3. Управління — це

а) система заходів впливу, спосіб підтримки системи в заданих параметрах її структури;

б) безперервний і цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт, а систему управління — як механізм забезпечення цього впливу;

в) особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління;

г) правильної відповіді немає.

1.4. Педагогічний менеджмент — це:

а) особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему;

б) сукупність принципів, форм, методів управління педагогічними системами та шкільним персоналом, побудовану на наукових засадах;

в) сукупність принципів, методів, засобів і форм управління організацією з метою забезпечення її життєдіяльності та підвищення її ефективності.

1.5. Засновником «школи людських відносин» як етапу в розвитку науки управління був:

а) Дуглас Мак-Грегор;

б) Макс Вебер;

в) Елтон Мейо;

г) правильної відповіді немає.

1.6. Функції управління — це...

а) взаємопов'язані, неперервні дії;

б) процеси комунікації та прийняття рішень;

в) основне вихідне положення будь-якої наукової системи;

г) правильної відповіді немає.

1.7. Визначте, до якої форми управління (регламентованої чи нерегламентованої) відносяться предметні методичні об'єднання.

1.8. Що ми розуміємо від системним підходом:

а) спосіб мислення по відношенню до організації та управління;

б) деяка цілісність, яка складається з взаємопов'язаних частин, кожна з яких вносить свій вклад у характеристику цілого;

в) процес переведення системи в новий якісний стан як результат впливу суб'єкта управління на об'єкт управління.

1.9. Навчальний заклад відноситься:

а) до відкритих систем;

б) до закритих систем;

в) до змішаних систем.

1.10. З якого підходу до управління соціально-педагогічними системами походить концепція спрямованої самоорганізації:

- а) з системного підходу;
- б) з синергетичного підходу;
- в) з кваліметричного підходу.

2.2. Блок «Управління професійним розвитком педагогічного колективу» (36 години).

Розв'язування ситуативних управлінських вправ.

1) Між Вашими підлеглими виник конфлікт, який заважає їм успішно працювати. Кожен з них окремо звертається до Вас з тим, щоб Ви стали на його бік і розв'язали конфлікт. Ваша позиція в цій ситуації:

А. Я маю не допустити, щоб вони конфліктували на роботі, а розв'язувати конфлікти — це їх особиста справа.

Б. Краще за все розібратися в цьому громадським організаціям.

В. Перш за все, розібратися в причинах конфлікту самому і спробувати знайти спосіб їх примирити.

Г. З'ясувати, хто з членів колективу служить авторитетом для конфліктуючих, і впливати на них через цих людей.

Дати пояснення щодо обраної позиції.

2) Вам надана можливість призначити собі заступника. Є декілька кандидатур. Претенденти відрізняються такими якостями:

А. Перший воліє уникати конфліктів з людьми, прагне насамперед до того, щоб налагодити доброзичливі стосунки, створити в колективі атмосферу взаємної довіри і дружнього ставлення, що, однак, не всіма розуміється правильно.

Б. Другий вважає, що в інтересах справи можна йти на конфлікти з людьми, не боїться «зіпсувати» особисті відносини в ім'я досягнення поставленої мети.

В. Третій вважає за краще дотримуватися своїх посадових прав і обов'язків, вимагає того ж від Вас і своїх підлеглих, домагається чіткого виконання роботи.

Г. Четвертий завжди зосереджений на досягненні своєї мети, наполегливий в організаційних питаннях і завжди прагне добитися свого,

не надаючи великого значення непорозумінням, що виникають, і конфліктам у взаєминах з підлеглими.

Виберіть одну з кандидатур.

Дати пояснення щодо обраної позиції.

3) Педагог вашої школи з причини недисциплінованості не виконав завдання у зазначений термін, хоча обіцяв і дав слово зробити цю важливу роботу до наміченої дати. Ваша реакція:

А. Спочатку домогтися виконання завдання, а потім вже поговорити наодинці — виховувати, якщо треба — покарати.

Б. Поговорити з ним наодинці, з'ясувати причину зриву, домогтися виконання роботи, покарати в разі повторного порушення подвійно.

В. Спочатку поговорити з тими, хто більше знає про цього педагога, і порадитися про те, яку форму впливу застосувати до нього.

Г. Скасувати завдання, передати питання на вирішення «трикутника». Надалі вести ретельний контроль за його роботою, вчасно виправляти помилки.

Дати пояснення щодо обраної позиції.

4) Учитель на виробничій нараді різко і не зовсім справедливо критикував директора. Через три тижні в школі була інспекторська перевірка районного управління освіти. Вчитель дав поганий урок у присутності директора та інспектора. Після уроку інспектор попросив у вчителя план, але виявилося, що вчитель давав урок без плану. Інспектор звернув увагу директора на те, що вчитель заслуговує адміністративного стягнення.

Перед директором постало завдання альтернативного характеру: зробити догану, нагадавши, що його критика була несправедливою («Критикувати інших ви вмієте, а як працюєте самі?»); Не робити догани («Учитель подумає, що його карають за критику»), зробити догану, не нагадуючи вчителю про виробничій нараді, як ніби нічого не сталося; зробити догану, підкресливши, що він не має відношення до виробничого наради.

Дати пояснення щодо обраної позиції.

5) У шкільному педагогічному колективі вже кілька років витає в повітрі ідея створити на базі школи комплекс, що включає школу, дитячий садок, клуб та спортзал. Причиною тривалої ситуації є позиція директора школи, досвідченого і компетентного керівника, якому до пенсії залишилося кілька років. Заступники директора — його колишні учні, які не можуть не рахуватися з думкою директора і діяти самостійно. Кількість утворюватися колектив розділився на три групи: підтримують ідею, що відкидають і равнодушние, готові робити те, що накажуть. У той час, як сусідня школа постійно вводить інновації, ця школа досить консервативна, при цьому за багатьма показниками вважається далеко не гіршою школою в районі. Два молодих завуча вирішили діяти

Дайте оцінку ситуації з різних точок зору (етичної, результативною, професійної, колективної взаємодії та ін.)

2.3. Блок «ІКТ в управлінській діяльності» (18 годин).

Мікротестування

1. Визначте основні складові інформаційної інфраструктури держави.

- а) сукупність інформаційних ресурсів і технологій;
- б) електронний документообіг;
- в) комунікаційні системи;
- г) інформаційна та мережева грамотність населення;
- д) виробництво та обслуговування засобів інформатизації;
- є) система науково-дослідних установ з проблем інформатизації;
- ж) система підготовки фахівців у сфері інформатизації

2. Позначте атрибути інформаційного суспільства.

- а) електронний документообіг;
- б) перетворення інформації в товар;
- в) комунікаційні системи;
- г) інформаційна та мережева грамотність населення;
- д) доступність для населення баз даних та знань (в тому числі через Інтернет);
- є) система підготовки фахівців у сфері інформатизації

ж) виробництво та обслуговування засобів інформатизації;

з) інформатизація основних інститутів суспільства

3. Вплив ІКТ на навчальну діяльність школярів виявляється у:

а) покращенні результатів навчання учнів і в поглядах на самих себе як на суб'єктів навчання, що сприяє підвищенню впевненості в собі;

б) збільшенні кількості напрямів діяльності, в яких можливий прояв здібностей школярів;

в) підвищенні відповідальності тих, хто навчається, бо за рахунок самоконтролю це призводить до більшої самодисципліни;

г) формуванні навчальних навичок через збільшену мотивацію, стійку концентрацію і розвиток навичок мислення;

д) зміні природи стосунків між учнем і вчителем і, відповідно, стиля викладання і стиля навчання.

4. Використання педагогічних програмних засобів у навчальному процесі сприяє:

а) кращому засвоєнню програмового матеріалу за рахунок того, що матеріал стає більш захопливим, наочним, посилюється його інформативна ємність, з'являється можливість різнобічного розгляду явища, яке вивчається, розширюється арсенал прийомів викладу навчального матеріалу, економиться час на його виклад;

б) реалізації можливостей інтелектуального управління перебігом навчального процесу, що дозволить створити умови для індивідуального та диференційованого навчання, вибору тим, хто навчається темпу та траєкторії вивчення матеріалу, розподілу завдань за рівнями складності;

в) автоматизації контролю знань, умінь, навичок, що сприяє підвищенню об'єктивності контролю знань, посиленню мотивації навчання;

г) організації самостійного вивчення навчального матеріалу, який дозволяє підвищити інтелектуальний рівень учнів.

5. Розширення використання комп'ютерів у різних галузях діяльності, зростання загальної доступності їх як елементів ІКТ, формування вміння користуватись професійно комп'ютерами й оволодівати методами

самоосвіти, роботи з ними за допомогою програмних засобів різних видів обумовлюють в освіті та управлінні загальноосвітнім навчальним закладом:

- а) зміну предметного змісту майже всіх навчальних дисциплін;
- б) становлення нових навчальних дисциплін, що забезпечують як загальноосвітню, так і професійну підготовку;
- в) появу нових цілей навчання у зв'язку із зміною моделі підготовки членів інформаційного суспільства;
- г) включення в зміст навчального матеріалу елементів діяльності з використанням інформаційних технологій;
- д) інтенсифікацію навчання за рахунок вдосконалення і розвитку технічних засобів передавання, приймання та переробки інформації;
- є) інтеграцію різних видів знань і способів діяльності;
- ж) здійснення ефективної системи обліку, планування та звітності з урахуванням оперативної інформації навчального закладу;
- з) проведення оперативного, ситуаційного та постійного управлінського аналізу на основі інформації, отриманої в результаті функціонування комп'ютерних програмних комплексів;
- і) прийняття управлінських рішень на основі інформаційної системи ЗНЗ

2.4. Блок «Психологічні основи управління» (18 год).

Мікротестування

1. У сучасній педагогіці термін «діти з порушеннями психофізичного розвитку» вживається у відношенні до:

А) дітей, фізичний та психічний розвиток яких відбувається своєрідним шляхом внаслідок порушення сенсорних органів або центральної нервової системи;

Б) дітей, які мають будь-які фізичні вади;

В) дітей, які мають будь-які фізичні вади;

Г) дітей, які мають будь-які фізичні вади.

2. Система спеціальної освіти — це:

А) мережа спеціальних дошкільних закладів і шкіл-інтернатів для певних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

Б) мережа державних закладів, в яких діти з порушеннями розвитку можуть утримуватися до повноліття;

В) мережа дошкільних, загальноосвітніх і професійних навчальних закладів, в яких особам з порушеннями фізичного і психічного розвитку створюються спеціальні умови виховання та навчання;

Г) мережа спеціальних навчальних закладів та органів управління ними.

3. Матеріал довгочасної пам'яті — це:

А) наявний у людини запас слів і речень;

Б) запас уявлень і понять людини, набутих у різні моменти життя;

В) наявний запас конструкцій речень, уявлень і понять людини, набутих у різні моменти життя, життєвий досвід;

Г) слова з «важким» написанням, які запам'ятовуються лише шляхом їх тривалого повторення та заучування.

4. Мотивування як функція менеджменту — це:

А) засіб цілеспрямованого впливу на трудовий колектив або на окремих його членів;

Б) система засобів і важелів впливу на соціально-психологічний клімат у колективі, на трудову і соціальну активність колективу і його окремих працівників;

В) процес спонукання працівників до високопродуктивної діяльності шляхом використання наявних або створення нових мотивів (потреб);

5. Мотив визначається як:

А) усвідомлена потреба, яка викликає активність людини й визначає спрямованість цієї активності;

Б) зовнішній вплив на людину, що спонукає до цілеспрямованої дії;

В) анатомо-фізіологічні та психічні якості людей, які дозволяють засвоювати певного роду знання та набувати навички для виконання корисної діяльності.

6. Піраміду потреб побудував:

А) А. Маслоу;

Б) Д. Мак-Клейланд;

В) Д. Мак-Грегор.

7. Стиль керівництва — це:

А) процес спонукання працівників до високопродуктивної діяльності шляхом використання наявних або створення нових мотивів (потреб);

Б) гнучка поведінка керівника щодо співпрацівників, яка змінюється в часі залежно від ситуації і проявляється у способах виконання управлінських дій;

В) сукупність типових і відносно стабільних прийомів впливу керівника на підлеглих з метою ефективного виконання управлінських функцій і тим самим завдань, які стоять перед освітньою системою.

5.4. Картка діагностичного контролю знань керівників загальноосвітніх навчальних закладів

№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей
1	<i>Яке завдання освіти як соціального інституту є головним з погляду керівника?</i>	1. Форма підготовки трудових ресурсів суспільства. 2. Система соціальних дій і соціальних взаємодій суб'єктів освіти. 3. Форма кооперації людей, підпорядкованій навчально-виховним цілям. 4. Система суспільних цінностей як регуляторів навчально-виховного процесу. 5. Форма організації і саморегуляції соціальних дій і соціальних взаємодій суб'єктів освіти, підпорядкованих суспільно значимим цілям і завданням.
2	<i>Вкажіть програмний засіб, за допомогою якого можна створювати текстові документи на комп'ютерах.</i>	1. Microsoft Access. 2. Microsoft Word. 3. Microsoft Excel. 4. WINDOWS. 5. Провідник.
3	<i>Назвіть пристрій, за допомогою якого каналами телефонної мережі здійснюється зв'язок з іншими комп'ютерами.</i>	1. Системний блок. 2. Сканер. 3. CD-ROM. 4. Модем. 5. Клавіатура.

4	<i>Основне завдання екологічної освіти полягає у:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формуванні природничо-наукової картини світу. 2. Підготовці учнів до охорони природи. 3. Вихованні любові до природи. 4. Формуванні екологічної культури. 5. Розвитку екологічної грамотності.
5	<i>Який з перелічених документів укладає правові основи безпеки життєдіяльності?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Положення про охорону праці. 2. Стандарти безпеки життєдіяльності. 3. Конституція України. 4. Інструкції з техніки безпеки. 5. Правила безпеки.
6	<i>Що означає термін «управління»?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Це цілеспрямований вплив керівника на діяльність трудового колективу з метою забезпечення максимального результату. 2. Це цілеспрямований вплив однієї особи на групу осіб соціально-педагогічної системи з метою забезпечення ефективності її функціонування і розвитку. 3. Це вплив об'єкта управління на суб'єкт управління. 4. Це вплив керівника на підлеглих. 5. Це цілеспрямований вплив керівної ланки закладу чи установи освіти на підлеглих з метою досягнення мети освіти.
7	<i>Що таке «інновація»?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Це нововведення, в результаті якого суттєво змінюється об'єкт діяльності. 2. Це пізнання та впровадження нового в практику діяльності. 3. Це комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень. 4. Це продукт діяльності творчих людей.
8	<i>Хто такий «менеджер освіти»?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Це педагог, який оволодів відповідними кваліфікаційними знаннями. 2. Це керівник закладу освіти, який забезпечує оптимальне функціонування і розвиток закладу (установи) освіти. 3. Це професійний керівник освіти, який здобув відповідну підготовку. 4. Це управлінець, який працює в закладі чи установі освіти. 5. Це людина, яка працює керівником в системі освіти.
9	<i>Що таке «ефективність управління закладом освіти»?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Це ступінь виконання керівником закладу освіти своїх управлінських функцій.

		<p>2. Це синтез оцінки результативності діяльності закладу освіти та оцінки ефективності управлінської діяльності керівника.</p> <p>3. Це рівень навчальної і виховної діяльності в закладі освіти.</p> <p>4. Це сукупний результат діяльності закладу освіти та його керівника.</p> <p>5. Це ступінь управління закладом освіти</p>
10	<i>Вкажіть психологічний компонент управлінської діяльності</i>	<p>1. Змістовий.</p> <p>2. Контрольний.</p> <p>3. Орієнтовний.</p> <p>4. Мотиваційний.</p> <p>5. Координаційний.</p>
11	<i>Який з наведених нижче чинників є визначальним для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі освіти?</i>	<p>1. Стиль керівництва.</p> <p>2. Умови праці і побуту.</p> <p>3. Міжособистісні стосунки в педколективі.</p> <p>4. Зміст праці.</p> <p>5. Рівень культури педагогів.</p>
12	<i>Виберіть визначення поняття «система методичної роботи»:</i>	<p>1. Комплекс заходів, спрямованих на удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів.</p> <p>2. Закономірно побудовані, динамічно пов'язані елементи, взаємодія яких породжує нову якість.</p> <p>3. Єдність мети, завдань, змісту, с норм, методів і результатів діяльності з підвищення кваліфікації педагогічних працівників.</p> <p>4. Сукупність форм і методів здійснення методичної роботи.</p> <p>5. Точного визначення не має.</p>
13	<i>Яке із положень більш точно визначає сутність педагогічного досвіду?</i>	<p>1. Система знань та умінь, набутих в процесі педагогічної діяльності.</p> <p>2. Особиста система діяльності вчителя, що дає сталі результати.</p> <p>3. Діяльність, яка є прикладом для інших.</p> <p>4. Узагальнена система роботи педагогічного працівника.</p> <p>5. Результат творчої праці вчителя, який виражається успіхами учнів у навчанні.</p>
14	<i>Що вимагає гуманізація освіти?</i>	<p>1. Звернення школи до світової культури, історії, духовних цінностей, мистецтва, народних звичаїв, традицій; визначення гуманітарних аспектів в усіх навчальних предметах.</p>

		<p>2. Систему поглядів, що визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей.</p> <p>3. Ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності.</p>
15	<i>Назвіть методи управління</i>	<p>1. Економічні.</p> <p>2. Адміністративні.</p> <p>3. Психолого-педагогічні.</p> <p>4. Громадського впливу.</p> <p>5. Матеріально-технічні.</p> <p>6. Ідеологічні.</p>
16	<i>Назвіть узагальнені форми управління</i>	<p>1. Регламентовані.</p> <p>2. Нерегламентовані.</p> <p>3. Педрада.</p> <p>4. Нарада.</p> <p>5. Індивідуальна бесіда.</p> <p>6. Технологізація управління</p>
17	<i>Освітній моніторинг — це:</i>	<p>1. Накопичення інформації.</p> <p>2. Супровідне оцінювання і поточна регуляція будь-якого процесу в освіті.</p> <p>3. Контроль та оцінювання ефективності навчально-виховного процесу в школі.</p> <p>4. Одна з форм науково-методичної роботи в школі.</p>
18	<i>Ознаками глобальності проблем є:</i>	<p>1. Глобальне потепління та повне виснаження природних ресурсів.</p> <p>2. Руйнування озонового шару та забруднення природних поверхневих водойм.</p> <p>3. Загальнолюдський характер розповсюдження, масштабність, надзвичайна гострота, необхідність колективного рішення.</p> <p>4. Наявність локальних війн, світовий тероризм, забруднення навколишнього середовища;</p> <p>5. Виникнення екологічної кризи, нестача продуктів харчування та питної води, загроза ядерної війни.</p>
19	<i>Процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів — це:</i>	<p>1. Навчання.</p> <p>2. Розвиток.</p> <p>3. Освіта.</p> <p>4. Формування.</p>
20	<i>Що таке педагогічна інновація?</i>	<p>1. Майстерність педагога.</p> <p>2. Творчість учителя (вихователя).</p> <p>3. Нововведення.</p> <p>4. Працездатність.</p>

20	<i>Мета педагогічних технологій — це:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Удосконалення педагогічної системи. 2. Керованість освітнім процесом. 3. Підвищення ефективності освітнього процесу. 4. Ознайомлення із сучасними педагогічними інноваціями.
21	<i>3-поміж наукових характеристик сучасної освітньої парадигми більш доречною є:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Людино центрична. 2. Репродуктивна. 3. Репродуктивно-ціннісна. 4. Інноваційна.
22	<i>Управління процесом розвитку особистості на всіх етапах навчально-виховного процесі в першу чергу залежить від:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інформування особистості, здатної до адаптації у нових соціально-економічних умовах. 2. Створення єдиної системи виховного процесу. 3. Проведення виховної роботи на основі педагогічного аналізу. 4. Активізації особистісного розвитку учнів і вихователів.
23	<i>Назвати найвищу мету особистісно орієнтованих систем і технологій:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування культури життєдіяльності особистості. 2. Формування позитивних властивостей і якостей особистості. 3. Узгоджена взаємодія вихователя і вихованця. 4. Цілеспрямований педагогічний вплив, створення умов спеціальної організації навчання і виховання.
24	<i>Показник прогресивності нововведення:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Новизна. 2. Результативність. 3. Можливість швидкого впровадження. 4. Інтерес для органів управління.
25	<i>Який захід є підсумком проведення самоаналізу?</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Складання протоколу самоаналізу. 2. Складання акту атестаційної експертизи. 3. Планування та виконання заходів щодо усунення виявлених недоліків. 4. Наказ районного відділу освіти. 5. Видача свідоцтва про атестацію навчального закладу.

5.5. Щоденник слухача курсів підвищення кваліфікації

Термін навчання: _____

Декілька слів про себе:

П.І.Б. _____

Район, де я працюю _____

Тип мого навчального закладу _____

Мій стаж роботи на посаді директора _____

Моя остання курсова підготовка як директора проходила:
_____ (рік) _____ (місто) (якщо не проходили, ставите прочерк)

Я очікую від курсів _____

Я можу поділитися досвідом _____

Вхідне діагностування для слухачів
за напрямом «Директори малочисельних ЗНЗ»

1. Що я очікую від курсів підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ:

- систематизації знань з управлінської діяльності
- набуття знань з питань інноваційного освітнього менеджменту
- формування умінь щодо здійснення управлінських функцій
- формування управлінської компетентності

2. Шановні колеги, будь ласка, визначте, які питання, що будуть висвітлюватися під час проведення курсів, ви вважаєте для себе:

№	Професійні потреби керівників малочисельних ЗНЗ	Актуальними	Недостатньо актуальними	Другорядними
1	Нормативно-правове забезпечення діяльності малочисельного загальноосвітнього навчального закладу			
2	Організація фінансово-господарської діяльності			
3	Володіння теоретичними основами управління та уміння використовувати їх в практиці управлінської діяльності			
4	Реалізація ключових функцій управління:			
	планування			
	організації та мотивації			
	контрольно-аналітичної			
5	Володіння ІКТ на рівні користувача; уміння використовувати ІКТ в управлінській діяльності			
6	Управління навчально-виховним процесом на основі компетентнісного підходу			
7	Використання інноваційних підходів в управлінській діяльності та в організації навчально-виховного процесу			
8	Організація та проведення дослідно-експериментальних досліджень у навчальному закладі			
9	Створення оптимальної моделі організаційної культури навчального закладу			
10	Формування сприятливого психологічного клімату в навчальному закладі			
11	Науково-методична робота з педагогічними кадрами: - створення системи науково-методичної роботи у навчальному закладі			

	- програмно-цільовий підхід до управління науково-методичною роботою в загальноосвітньому навчальному			
	- організація самоосвіти педагогічних кадрів			
	- атестація педагогічних кадрів			
12	Визначення якості навчально-виховного процесу			
13	Концептуальні засади та шляхи впровадження профільного навчання в малочисельному ЗНЗ			
14	Створення оптимальної моделі виховної системи навчального закладу			
15	Організація та реалізація додаткових освітніх послуг (маркетингова діяльність)			
16	Формування уміння керувати своїми власними ресурсами (самоменеджмент)			
17	Ведення ділової документації директора малочисельного загальноосвітнього навчального закладу			

Мої щоденні враження

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Фактори, що впливають на формування компетентності менеджера освіти

Мета: визначення пріоритетів професійної діяльності менеджерів освіти.

Пояснення до заповнення:

- оцініть кожний фактор за 5-бальною шкалою оцінювання (колонка 1);
- проранжуйте кожний фактор за ступенем значущості (колонка 2).

№	Найменування фактору	Оцінка	Значущість (від 1 до 19)
1	Знання психолого-педагогічних основ управління		
2	Знання теоретичних основ управління		
3	Любов до людей		
4	Наявність відповідних особистісних якостей		
5	Знання сучасних технологій управління		
6	Уміння спілкуватися з людьми		
7	Уміння вчити та вчитися		
8	Уміння будувати взаємостосунки з колегами		
9	Уміння передбачати результати своєї роботи		
10	Уміння поставити себе на місце іншого		
11	Моральне обличчя керівника		
12	Уміння планувати власну роботу		
13	Уміння керувати своїми власними ресурсами (самоменеджмент)		
14	Уміння створювати сприятливий клімат в колективі		
15	Творчий розвиток педагогів		
16	Об'єктивність оцінки результативності роботи співпрацівників		
17	Уміння бачити головне		
18	Уміння керувати своїми емоціями		
19	Уміння мотивувати співпрацівників на результативну роботу		

На вашу думку, які особистісні якості є основою успіху керівника малочисельного ЗНЗ:

- відповідальність;
- ерудиція;
- демократичність;
- комунікабельність;
- організованість;
- толерантність;
- чуйність.
- оптимізм;
- наполегливість;
- інтелігентність;
- активність;
- рішучість;
- врівноваженість;

Кого б в першу чергу Ви обрали би як своїх надійних партнерів?

- спонсорі;
- педагогічний колектив школи;
- органи управління освітою;
- інститут післядипломної освіти;
- батьків;
- науково-методичні установи;
- вищі навчальні заклади;
- учнів;
- культурно-просвітницькі заклади;
- релігійні організації.

«Професійні потреби керівників навчальних закладів»

(які знання, уміння і якості особистості необхідні для успішної роботи керівника малочисельного загальноосвітнього навчального закладу)

Пояснення щодо заповнення анкети:

- заповніть колонку А, проранжував 5 питань в кожному з видів професійної підготовки за ступенем значущості для результатів роботи;
- заповніть колонку Б, проранжував 5 питань в кожному з видів професійної підготовки за ступенем задоволеності ними (наскільки Ви задоволені своїми знаннями, уміннями і особистісними якостями);
- заповніть колонку В, полічив різницю показників в колонках А и Б ($A-B=B$).

Якщо різниця буде від'ємною, то керівник потребує подальшого удосконалення знань і умінь з цього питання.

Показники колонки В показують, що керівнику треба працювати над підвищенням рівня управлінської компетентності.

№ з/п	Знання, уміння, якості	Стаж роботи на посаді керівника	А (від 1 до 5)	Б (від 1 до 5)	В (А-Б)
1.	Особистісні якості				
1.1.	Впевненість у своїх силах				
1.2.	Комунікабельність				
1.3.	Системність у роботі				
1.4.	Розуміння тих змін, які відбуваються в школі				
1.5.	Розуміння принципів взаємовідносин у колективі				
2.	Правова підготовка				
2.1.	Знання своїх громадянських та професійних прав				
2.2.	Знання основ законодавства в сфері освіти				
2.3.	Знання законодавства про права дітей				
2.4.	Уміння навчити правовому самозахисту школярів				
2.5.	Уміння захистити свої права				
3.	Економічна підготовка				
3.1.	Знання основ ринкової економіки				
3.2.	Знання основ господарчого механізму роботи школи				

3.3.	Уміння організовувати маркетингову діяльність в школі				
3.4.	Уміння залучати додаткові кошти у діяльність школи				
3.5.	Уміння складати бізнес-план роботи школи				
4.	Управлінська підготовка				
4.1.	Знання теоретичних основ управлінської діяльності менеджера освіти				
4.2.	Уміння управляти розвитком школи				
4.3.	Уміння коректувати свій стиль керівництва				
4.4.	Уміння мотивувати педагогів на результативну роботу				
4.5.	Уміння розвивати шкільне самоврядування школярів				
5.	Загальнокультурна підготовка				
5.1.	Здатність до творчості				
5.2.	Уміння розвивати творчі здібності педагогів				
5.3.	Підтримка своєї спортивної форми, здорового способу життя				
5.4.	Уміння дотримуватися режиму праці та відпочинку,				
5.5.	Підтримка власного високого загальнокультурного рівня				
6.	Загальноосвітня підготовка				
6.1.	Знання стандартів навчальних дисциплін				
6.2.	Знання суміжних дисциплін				
6.3.	Уміння засвоювати новий досвід				
6.4.	Володіння основами комп'ютерної грамотності				
6.5.	Володіння системою оцінювання навчальних досягнень учнів				
7.	Комунікативна підготовка				
7.1.	Знання основ ділового спілкування				
7.2.	Уміння безконфліктно спілкуватися зі школярами				
7.3.	Уміння розв'язувати конфлікти з батьками				
7.4.	Уміння уникати конфліктів з колегами				
7.5.	Уміння безконфліктно спілкуватися з керівництвом				
8.	Психологічна підготовка				
8.1.	Уміння керувати своїм психологічним станом				
8.2.	Знання основ психології управління				
8.3.	Уміння керувати власними ресурсами (самоменеджмент)				

8.4.	Уміння створювати сприятливий психологічний клімат в колективі				
8.5.	Уміння вивчати особистість школярів				
9.	Методологічна підготовка				
9.1.	Знання основ дидактики				
9.2.	Уміння самостійно вивчати і впроваджувати в педагогічну практику дидактичні теорії				
9.3.	Знання сучасних інноваційних технологій навчання				
9.4.	Знання теорії програмованого навчання				
9.5.	Знання основ дистанційного навчання				
10.	Технологічна підготовка				
10.1.	Знання сучасних організаційних технологій управління				
10.2.	Уміння створити оптимальну організаційну структуру закладу				
10.3.	Уміння планувати роботу закладу				
10.4.	Уміння здійснювати контрольню-аналітичну діяльність				
10.5.	Уміння використовувати ІКТ в управлінській діяльності				

Оцінка ефективності навчання на курсах підвищення кваліфікації

1. Чи отримали Ви відповіді на питання, які Вас цікавили:

№	Професійні потреби керівників малочисельних ЗНЗ	Так	Ні	Частково
1	Нормативно-правове забезпечення діяльності малочисельного загальноосвітнього навчального закладу			
2	Організація фінансово-господарської діяльності			
3	Володіння теоретичними основами управління та уміння використовувати їх в практиці управлінської діяльності			
4	Реалізація ключових функцій управління:			
	Планування			
	організації та мотивації			
	контрольно-аналітичної			
5	Володіння ІКТ на рівні користувача; уміння використовувати ІКТ в управлінській діяльності			

6	Управління навчально-виховним процесом на основі компетентнісного підходу			
7	Використання інноваційних підходів в управлінській діяльності та в організації навчально-виховного процесу			
8	Організація та проведення дослідно-експериментальних досліджень у навчальному закладі			
9	Створення оптимальної моделі організаційної культури навчального закладу			
10	Формування сприятливого психологічного клімату в навчальному закладі			
11	Науково-методична робота з педагогічними кадрами: - створення системи науково-методичної роботи у навчальному закладі			
	- програмно-цільовий підхід до управління науково-методичною роботою в загальноосвітньому навчальному			
	- організація самоосвіти педагогічних кадрів			
	- атестація педагогічних кадрів			
12	Визначення якості навчально-виховного процесу			
13	Концептуальні засади та шляхи впровадження профільного навчання в малочисельному ЗНЗ			
14	Створення оптимальної моделі виховної системи навчального закладу			
15	Організація та реалізація додаткових освітніх послуг (маркетингова діяльність)			
16	Формування уміння керувати своїми власними ресурсами (самоменеджмент)			
17	Ведення ділової документації директора малочисельного загальноосвітнього навчального закладу			

2. Висловіть, будь ласка, Ваші пропозиції щодо покращення якості організації роботи курсів підвищення кваліфікації.

3. Як Ви плануєте продовжувати підвищення своєї кваліфікації:

- а) через систему спецкурсів, що організуються ХАНО;
- б) участю у семінарах;
- в) самоосвітою;
- г) ваш варіант _____.

Резюме до п'ятого розділу

Підвищення кваліфікації є базовим процесом системи післядипломної педагогічної освіти, спрямованим на послідовне фахове удосконалення, а саме: поглиблення знань, розвиток професійних умінь, формування певних ціннісних орієнтирів педагогів, що в комплексі й характеризується таким поняттям як «компетентність» — основи успішної посадово-функціональної діяльності будь-якого фахівця.

Поняття ефективності навчання дорослих з позиції навчального результату трактується як формування професійних знань, умінь і навичок, що передбачені цілями навчання. У широкому розумінні ефективність означає: загальний розвиток особистості слухача, його особистісних і професійно значущих якостей через забезпечення навчального результату.

Основними критеріями оцінювання ефективності освітнього процесу з урахуванням вимог компетентнісного підходу, на наш погляд, є:

- сформованість нових професійних знань, умінь і навичок у відповідності з нормативними вимогами й цілями освітньої програми підвищення кваліфікації;
- корекція набутих професійних знань і умінь з тими, що були сформовані раніше (з урахуванням досвіду професійної діяльності);
- досвід застосування професійних компетентностей в навчальних ситуаціях (квазіпрофесійній діяльності);
- здатність і готовність цілісного та ефективного використання результатів навчання в подальшій професійній діяльності (визначення актуального рівня розвитку професійної компетентності);
- рефлексія (самоаналіз, визначення стратегії розвитку власної професійної компетентності).

Останнім часом все впевненіше входить в педагогічну практику кваліметричне оцінювання результатів навчальної діяльності слухачів — кількісна оцінка якості навчальних досягнень за допомогою умовних балів. Побудова кваліметричного зразка бажаного результату навчання слухачів здійснюється, з використанням принципів кваліметрії.

Сьогодні все частіше в оцінці якості освіти використовується моніторинг. Реалізація моніторингу передбачає організацію по можливості постійного спостереження (оцінку, вивчення) за об'єктом. Завданням моніторингу є попередження неблагополуччя, небезпеки, у широкому розумінні цього слова, для ефективного функціонування об'єкта. Причому не просто констатувати факт появи змін, які становлять небезпеку, а саме попередження про них до того як ситуація може стати незворотною.

Використання моніторингу в оцінці якості освітньої діяльності допомагає кафедрам ІППО визначити наскільки якісно засвоєні знання слухачами/студентами і наскільки вони відповідають поставленим освітнім (навчальним) цілям, а також чи існують підстави для удосконалення роботи педагогів.

Для забезпечення стабільного підвищення якості навчання слухачів КПК у діяльність кафедр запроваджується система відстеження результативності діяльності учасників навчального процесу та діяльності викладачів кафедр ІППО. Відстеження здійснюється за системою «вхід-вихід», на початку проведення курсів та на кінець їх завершення, а рефлексивне саморегулювання відбувається протягом процесу навчання з боку самих об'єктів моніторингу на основі тих самих факторно-критеріальних вимірників. Уміння виявити помилкові прийоми й своєчасно скоректувати їх сприяє формуванню *самоконтролю* та *самооцінки*. Ця мета досягається фазою *проміжної рефлексії* (самоконтролю), протягом якої слухач аналізує власну інтелектуальну й практичну діяльність, усвідомлює її, обґрунтовує необхідність використання того або іншого прийому, виявляє і виправляє помилки, таким чином, здійснюючи саомоніторинг власної освітньої діяльності. Запровадження педагогічного оцінювання в процесі підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників навчальних закладів сприяє підвищенню ефективності змістової й організаційної складової навчання, безпосередньо впливає на результативність професійного навчання.

Моніторинговими дослідженнями охоплено всі сфери діяльності кафедри, що позитивно впливає на організацію навчальної, методичної та

наукової роботи, спрямованої на розвиток і дозволяє досягати високої результативності виконання завдань.

Застосовуючи моніторингові дослідження на практиці, можна значно підвищити ефективність діяльності кожного учасника педагогічного процесу кафедральної системи ППО; удосконалити управлінську діяльність адміністрації навчального закладу, структуру організації, систему управління розвитком організації; розробити та апробувати моделі управління розвитком кафедри та діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу.

ПІСЛЯМОВА

Модернізація післядипломної педагогічної освіти набуває великого значення в процесі реформування освіти в Україні. Змінюється стратегія роботи системи післядипломної педагогічної освіти: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів у системі післядипломної освіти. У зв'язку з інтеграційними процесами спектр завдань, які стоять перед вищою школою та інститутами післядипломної педагогічної освіти України, надзвичайно широкий і обіймає багато аспектів освітньої діяльності. Їх вирішення неможливе без кардинальних змін у системі управління.

Ретроспективний аналіз післядипломної освіти педагогічних кадрів України підтверджує, що в організаційно-структурному плані вона розвивалася як цілісна соціальна система з характерними для неї інтегрованими якостями й компонентами (цілі діяльності, зміст, організаційні форми і методи роботи, умови, результати функціонування тощо).

Післядипломна педагогічна освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджувати такі процеси, детермінуючи їх до умов становлення нової системи освіти з перспективними функціональними можливостями, структурою, змістом, якістю, управлінням та зв'язками із соціальним середовищем.

У створенні внутрішньовузівської системи управління якістю освіти, із врахуванням довгострокової політики й місії післядипломної педагогічної освіти України, адаптованих до соціально-економічних умов сучасності, найважливішим чинником є організація роботи кафедри як головного структурного підрозділу інститутів післядипломної педагогічної освіти.

У нашому дослідженні кафедральна система розглядається як інтегральне утворення, що складається з кафедр (разом із структурними

підрозділами), пов'язаних між собою взаємозалежними й взаємоузгодженими зв'язками для об'єднання зусиль з метою реалізації поставлених завдань у напрямках навчальної, методичної, наукової роботи.

Підтримка адміністративної, навчальної, навчально-методичної і наукової діяльності на кафедрах ІППО в умовах реалізації *організаційної структури мережної взаємодії* дозволяє отримувати оперативну інформацію, скорочувати бюрократичні бар'єри між підрозділами; усувати необґрунтоване дублювання робіт, що виконуються в різних підрозділах; спрощувати оформлення і проходження документації; реалізувати запити необхідної для роботи інформації; отримувати різні форми звітності від працівників тощо. Тактична і стратегічна інформація дозволяє керівникам оптимізувати час ухвалення рішень; перерозподіляти кадри і професійно переорієнтовувати надлишкову частину персоналу управління; забезпечувати інформаційні потреби викладачів та максимально відкритий доступ до інформації про різні напрями діяльності закладу; створювати і наповнювати фонд розвитку структурних підрозділів навчального закладу; здійснювати вироблення нових ідей і концепцій розвитку інституту післядипломної педагогічної освіти; застосовувати засоби імітаційного моделювання діяльності тощо. Такі результати мають інтегративний характер, що досягається *кафедральною системою, яка сприяє* підвищенню продуктивності діяльності кафедр у досягненні спільної соціально значущої мети.

Кафедральна система має елементи структури, до яких відносяться керівники кафедр та методичних підрозділів, науково-педагогічні працівники, науково-методичні служби. Стосунки між ними підтримуються горизонтальними й вертикальними зв'язками. Завдяки цьому кафедральна система забезпечує інтегративний результат, чого не може досягти окрема кафедра.

Основними завданнями кафедральної системи є забезпечення єдиної інноваційної політики у всіх сферах діяльності кафедр; виділення складу функціональних служб і підрозділів, для виконання поставлених короткотривалих або довготермінових завдань, що ґрунтуються на чіткому узгодженні інтересів кількох керівників структурних підрозділів

кафедральної системи, які претендують на доступ до одних і тих самих ресурсів. Основна увага при цьому концентрується не стільки на вдосконаленні діяльності окремих підрозділів, скільки на інтеграції всіх видів діяльності, створенні умов, що сприяють ефективному виконанню визначених цілей та поставлених завдань.

Важливою складовою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, що передбачає вдосконалення професійної діяльності, без чого особистість не може розвиватися й удосконалюватися. Під терміном «підвищення кваліфікації» уже недостатньо вважати лише здобуття додаткових знань з базового фаху. Будь-який обсяг додаткових знань може залишитися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити, наприклад, педагога користуватися цими знаннями і самому їх здобувати. Отже, підвищення кваліфікації — це здобуття додаткових знань з базового фаху й удосконалення фахових умінь на підставі осмислення власної діяльності та співвіднесення її результатів із запитами сучасного соціуму. Показником найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність до інноваційної діяльності, поява потреби в неперервній освіті. Підвищення кваліфікації в сучасних умовах модернізації освіти перетворюється на гнучку підсистему неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності педагогів. Як і будь-який процес навчання, підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти необхідно будувати на основі принципів навчання, але з позицій андрагогіки.

Модель навчання керівників та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації, що побудована на засадах андрагогіки, розглядається нами як єдина система структурних складових у їх взаємозв'язку й постійному розвитку з можливістю корекції цілей та завдань з урахуванням особливостей, професійних потреб і очікувань слухачів. Реалізація зазначеної моделі навчання педагогічних працівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти спрямована на розв'язання таких завдань:

- розробку та впровадження у практику підвищення кваліфікації педагогів навчальних закладів індивідуалізованих програм професійного розвитку через систему тематичних спецкурсів з урахуванням потреб даної категорії слухачів;
- організацію дистанційного навчання, що надає більш широкі можливості для самостійності та самоврядування, орієнтує навчальний процес не на знання взагалі, а на розв'язання значущої для слухача проблеми, будується на партнерських стосунках суб'єктів навчання;
- добір методів і прийомів взаємодії між слухачем та викладачем, які сприяють ефективній роботі викладача щодо досягнення цілей навчання;
- налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії через установавання рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу, усвідомлене самоуправління процесом навчання, рефлексивну діяльність слухачів, підтримку їх освітньої ініціативи;
- відстеження результативності навчання слухачів даної категорії в ході підвищення кваліфікації.

Втілення ідей андрагогічного підходу у практику роботи кафедр ІППО допомагає розробити й впровадити інноваційні технології і методики навчання фахівців з урахуванням традицій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, специфіки освітніх потреб слухачів, умов і цілей конкретних закладів, у яких вони працюють і навчаються.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зміною освітньої парадигми: реалізацією багатокomпонентного, варіативного змісту освіти та широким упровадженням сучасних педагогічних технологій, нових концепцій та ідей. Зміст освіти насичується різними освітніми програмами, що сприяють розвитку у педагогів умінь і здібностей оперувати інформацією, творчо розв'язувати поставлені перед ними задачі. Підвищується роль науки у створенні педагогічних технологій, що адекватні рівню суспільного знання.

ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ

Андрагогіка — наука про навчання дорослих.

Групові форми підвищення кваліфікації — мобільні та динамічні, оскільки об'єднують педагогів за інтересами, створюють оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань. Їх різновиди: циклові предметні комісії, школи передового досвіду й педагогічної майстерності, творчі (динамічні, проблемні, профільні, ініціативні) групи, клуби за інтересами, педагогічна рада, консультативні пункти, опорна школа, педагогічна студія тощо.

Дистанційна освіта (ДО) — це освіта, яка може використовувати окремі елементи денної (очної), заочної, вечірньої форм навчання та екстернату на основі нових інформаційних технологій та систем мультимедіа. Сучасні засоби телекомунікацій та електронних видань дають змогу подолати недоліки традиційних форм навчання, зберігаючи, при цьому, всі їх переваги.

Діагностика — система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються.

Діагностика педагогічна — процес визначення й аргументування певного стану об'єкта (рівня здібностей, знань, розумового розвитку тощо) з метою його подальшого змінювання.

Дослідне навчання — метод наукового пошуку, який базується на масовому навчанні за запропонованою дослідником методикою.

ІКТ-компетентність педагога — здатність розв'язувати професійні задачі з використанням засобів та методів ІКТ, а саме: здійснювати інформаційну діяльність щодо збору, обробки, передавання, збереження інформаційного ресурсу, з продукування інформації з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення; оцінювати та реалізовувати можливості електронних

видань освітнього призначення та розподіленого в мережі Інтернет освітнього інформаційного ресурсу; організовувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу та інтерактивними засобами, що функціонують на базі ІКТ; здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відбивають особливості конкретного навчального предмета.

Індивідуальна форма підвищення кваліфікації — це усвідомлена, цілеспрямована, планомірна і неперервна робота вчителів щодо вдосконалення особистої теоретичної та практичної підготовки, необхідної для професійної діяльності самостійна індивідуальна робота над методичною темою (проблемою), докурсова і післякурсова робота, консультації, творче звітування, стажування, наставництво досвідчених педагогів, опрацювання фахових журналів і методичної літератури тощо.

Інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів (І. Дичківська).

Інноваційне навчання — це процес і результат такої навчальної діяльності, що стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання або проблемні ситуації.

Інноваційне навчанням педагогічних працівників — цілеспрямований, спеціально організований процес підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Інтерактивне навчання — спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен слухач відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивні форми навчання: дискусії з «відкритою відповіддю», групові форми навчання (робота в малих групах, які співпрацюють між собою), інтерв'ювання, генерація ідей за допомогою «мозкової атаки», активні громадські дії (листи, звернення, листівки,

плакати, реклама, виступи-звернення до слухачів і суспільства тощо), вияв своїх думок і почуттів невербальними засобами (за допомогою «мови тіла», в малюнках), розробка власних проектів, стресознімальні справи.

Інформатизація освіти — це процес, в якому політичні, соціально-економічні, технологічні і правові механізми тісно пов'язані на основі застосування комп'ютерів, інформаційних технологій і засобів зв'язку.

Інформаційна діяльність — діяльність із реєстрації, збирання, обробки, зберігання, передавання, відображення, транслявання, продукування інформації про об'єкти, явища, процеси, у т.ч. ті, що реально відбуваються.

Інформаційна технологія — процеси, методи пошуку, збирання, зберігання, обробки, надання, поширення інформації та способи здійснення цих процесів і методів.

Інформаційне суспільство — сходинка в розвитку сучасної цивілізації, що характеризується збільшенням ролі інформації та знань у житті суспільства, зростанням частки інформаційних комунікацій, інформаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті (ВВП), створенням глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їх соціальних та особистісних потреб в інформаційних продуктах і послугах.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) — технології, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою і управлінням інформації

Кваліметрія (від лат. *qualis* — якість, *metro* — міряти) — напрям науки, що вивчає та реалізує методи кількісної оцінки якості продукції.

Компетентнісний підхід — спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Компетентність — 1. Здатність застосовувати знання й уміння у нових ситуаціях. 2. Поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень,

необхідних для повсякденного життя. 3. Здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.

Контроль — відносно самостійна функція управління, яка забезпечує зворотний зв'язок, що передбачає перевірку та оцінку відповідності існуючого стану об'єкта бажаному.

Контрольно-оцінювальний компонент — це систематичне одержання викладачем зворотної об'єктивної інформації про хід засвоєння слухачами знань.

Кредітно-модульне навчання — це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій та використання залікових одиниць — залікових кредитів.

Критерій (гр. *kriterion*) — це ознака, вимір, на підставі якого виробляється оцінка, визначення або класифікація чогось.

Мережна взаємодія — система взаємообумовлених дій педагогів, що дозволяють їм реалізовувати спільну діяльність, направлену на професійний розвиток, де поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимул-реакцією, і реакцією на поведінку останніх.

Моделювання — це процес відображення явища, за зразком якого створюється модель.

Модель — 1. Уявлення про об'єкт, систему або ідею в певній формі, яка відрізняється від самої цілісності. 2. Штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (явищу), відображає у простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок та відношення між елементами цього об'єкта.

Модель моніторингу — модель, яка відображає механізми зворотного зв'язку та способи коригування можливих відхилень від запланованих результатів.

Моніторинг — постійне спостереження за яким-небудь процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату.

Моніторинг (англ. *monitoring* – лат. *monitor* — монітор — застережливий) – 1. Систематичне спостереження за будь-яким

процесом з метою встановлення відповідності (чи невідповідності) результатів цього процесу початковим припущенням. 2. Інформаційна система, яка постійно поповнюється завдяки безперервності (циклічності) відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями їх оцінювання, на підставі проведення поточного контролю, оцінки та корекції стану об'єкта, з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку керованого об'єкта з урахуванням рефлексивного ставлення до цього всіх учасників освітнього процесу.

Моніторинг освітній — постійне відстеження, супровідне оцінювання та поточна регуляція будь-якого процесу в освіті.

Мотиваційно-цільовий підхід — збудження інтересів, мотивів, нахилів слухача, які включають його в активне пізнання і підтримують цю активність на всіх етапах його діяльності.

Неперервна освіта — комплексна система освіти, яка об'єднує довузівську підготовку (школи, коледжі), вищу і післядипломну освіту, включаючи курсове навчання.

Неперервна освіта — процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний із метою покращення якості життя.

Організація — це упорядкування певного зв'язку між складовими системи, які визначають її структуру із подальший зв'язок з зовнішнім середовищем.

Освітнє середовище — природно чи штучно створюване соціокультурне оточення учня, яке включає різноманітні види умов, засобів і змісту освіти, здатні забезпечити продуктивну діяльність учня та його розвиток.

Оцінювання — це систематичний збір та інтерпретація свідчень, що веде, як частина процесу, до встановлення цінності з перспективою дії (Walberg & Haertel, 1990).

Оцінювання (від англ. *assessment*) — це процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) чисельними показниками, які виміряні відповідно до певних правил.

Оцінювання (від англ. *evaluation*) — це процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами.

Педагогічна майстерність — комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності, її високу якість.

Педагогічна технологія — сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів навчання (Г. Селевко).

Педагогічна технологія — це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладачів та вчителів.

Педагогічне оцінювання — це низка процесів, які використовують для визначення того, що слухач знає, розуміє та вміє.

Підвищення кваліфікації — це здобуття додаткових знань з базового фаху й удосконалення фахових умінь на підставі осмислення власної діяльності та співвіднесення її результатів із запитами сучасного соціуму.

Післядипломна освіта — система навчання та розвитку фахівців для приведення їх професійного рівня кваліфікації у відповідність із вимогами часу, особистісними та виробничими потребами; удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих навчальних закладах і керується державними стандартами щодо фаху певних рівнів кваліфікації.

Програмно-цільовий підхід передбачає інтеграцію та синтез основних принципів управління і планування: комплексність, зв'язок цілей та ресурсів, конкретність. Основними ознаками програмно-цільового управління є: системне розуміння об'єкта, скерованість на результат, комплексний аналіз проблеми, комплексний підхід до вибору цілей та способів їх досягнення, створення цільової програми (документа), прагнення до максимальної ефективності досягнення цілей

при раціональному використанні ресурсів, інтеграція зусиль суб'єктів на всіх рівнях реалізації програми.

Проектний метод навчання — це створення педагогічних ситуацій, у яких педагог ставить свою мету і досягає її, мобілізує свої власні та притягнені (зовнішні) ресурси.

Проектний метод навчання — це створення педагогічних ситуацій, у яких педагог ставить свою мету і досягає її, мобілізує свої власні та притягнені (зовнішні) ресурси. Іншими словами, це ситуація, у якій педагогом здійснюється діяльність. Така побудована модель проектного навчання дозволяє педагогам оволодіти не лише базовими компетентностями, необхідними для подальшої професійної діяльності, але і створити умови, коли в результаті проектування відбувається аналіз і звернення до більш глибокого, усвідомленого, професійного здобуття знань.

Професійна компетентність вчителя — це здатність до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Професіограма — 1. Науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватися у профорієнтації, відборі кадрів; 2. Гігієнічна характеристика окремих виробничих груп.

Процес навчання — процес, який включає викладання, учіння, виховання, формування особистості, реалізації певних цілеспрямованих дій.

Рефлексія [від лат. *refleksio* — обертання назад] — самопізнання, самоаналіз внутрішнього стану, принцип людського мислення, що спрямований на осмислення внутрішнього стану.

Розвиток — зміни стану системи в просторі і часі. Зміни можуть бути продуктивні та репродуктивні.

Самоосвіта — це самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи,

одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах. Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає поліпшення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості та розвитку учнів.

Самооцінювання — оцінювання самого себе, своїх можливостей, досягнень, якостей порівняно з іншими людьми.

Самореалізація — реалізація людиною свого особистісного потенціалу.

Самосвідомість — розуміння своєї сутності, своїх особливостей, своєї ролі в житті, в суспільстві.

Самостійна робота — складне педагогічне явище, особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності та засвоєння дорослими учнями сукупності знань, умінь і навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації різних видів навчальних занять.

Самостійна робота слухачівна курсах підвищення кваліфікації — це складний, багатоаспектний процес, результативність якого визначається низкою факторів і умов (мотивація, минулий досвід, можливості, організація, потреби та інтереси тощо).

Синергетика (від грец. синергос — спільно діючий) — галузь наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах.

Система (від грец. *systema* — ціле) — це упорядкована цілісність, яка має цільове призначення, внутрішню структуру, сукупність елементів, ієрархічно зв'язаних між собою.

Системний підхід — це підхід, що дозволяє розуміти організації як сукупність взаємопов'язаних елементів, вивчати їх інтегративні залежності та взаємодії.

Системно-структурний підхід — це підхід, який полягає, з одного боку, у розгляді управлінської системи, а з іншого — у поділі

його на структурні елементи, ланки з метою вивчення сутності, місця й ролі кожного у системі, взаємодії з іншими елементами.

Ситуація успіху (з педагогічної точки зору) — це таке цілеспрямоване, організоване сполучення умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому.

Термін «Портфоліо», запозичений у зарубіжному (переважно американському) досвіді, використовують у значенні «папка, або портфель індивідуальних досягнень».

Тест — стандартизована методика психологічного виміру, призначена для діагностики в індивіда психічних властивостей чи станів, що виражені при рішенні задач. Являє собою серію коротких іспитів (задач, питань, ситуацій та ін.).

Тести досягнень — тести, призначені для виміру якості навчальних чи професійних знань, умінь і навичок; конструюються з урахуванням змісту навчальних чи професійних задач для визначених умов і цілей тестування (добір, атестація, іспит та ін.).

Технологія — це сукупність методів і процесів у певній галузі, а також науковий опис способів виробництва.

Тренінг — це нові підходи (співпраця, відкритість, активність, відповідальність), нові знання (інтенсивне засвоєння, уточнення), зміна ірраціональних переконань і оновлення психологічних установок, позитивні цінності, ставлення, ідеали; формування та розвиток життєвих навичок (ефективної комунікації, самоконтролю, роботи в команді, лідерства, прийняття рішень тощо).

Управління — 1. Особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження та впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління. 2. Цілеспрямований вплив однієї системи на іншу (однієї людини на іншу чи на групу) з метою переведення її у якісно новий стан.

Управління закладом освіти — 1. Цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток закладу освіти. 2. Особлива діяльність, у якій її суб'єкти шляхом планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість спільної діяльності дітей, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення цілей розвитку закладу освіти.

Якість — 1. Домінуюча властивість предмета, відповідність певному стандарту, сукупність корисних властивостей товару. 2. Сукупність характеристик об'єкта, які відносяться до його спроможності задовольняти потреби. Об'єктом може виступати діяльність або процес, продукція, організація, система або окремий суб'єкт, або будь-яка їх комбінація.

Якість освіти — це таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби та структурними компонентами якого є: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, якість освітніх програм, високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, залученість навчального закладу до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, утвердження державно-громадського управління.

Якість освітнього процесу — сукупність основних його властивостей у цілому, властивостей окремих складових, які забезпечують ефективне досягнення мети освіти. Якість освітнього процесу може розкладатися на такі складові: процесуальну та результативну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14/>
2. Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025: [електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
4. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.] ; заг. ред. Г. В. Єльнікової. — Чернівці : Технодрук, 2009. — 570 с.
5. Акмалдінова О. М. Гуманізація та підвищення освітніх стандартів / О. М. Акмалдінова, О. О. Письменна // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — К., 2011. — Вип. 68.
6. Акуленко В. Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации / В. Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании: материалы XV Междунар. конф. (29–30 июня 2004 г., г. Троицк, Московской обл.): Изд-во «Тровант», 2004. — С. 344–346.
7. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) / А. М. Алексюк // Проблеми вищої школи. — К. : Інститут системних досліджень освіти, 2000. — № 79. — С. 3–6.
8. Альмурзаева Б. К. Портфолио — вид аутентичного оцінювання сучасного образования [електронний ресурс] / Б. К. Альмурзаева. — Режим доступу : <http://aktuo.narod.ru>metod/2006/me071106.doc/>
9. Ан С. В. «Американский стандарт»: образовательная среда, учебный процесс, оценка успеваемости (взгляд изнутри) / С. В. Ан // Высшее образование в России. — 2012. — № 10. — С. 126–134.

10.Аналіз міжнародного інституційного регулювання у сфері управління й забезпечення якості освіти / Н. Рідей [та ін.] // Освіта і управління. — 2012. — Т. 15, № 4. — С. 29–42.

11.Андреев А. А. Электронные учебные средства и оценка качества сетевого обучения / А. А. Андреев, К. Ю. Лупанов, В. И. Солдаткин. — Режим доступа : http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get_thes.php?id=34

12.Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2004. — № 1(11). — С. 5–9.

13.Арешонков В. Ю. Проблеми наукового забезпечення післядипломної освіти вчителів [електронний ресурс] / В. Ю. Арешонков. — Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7730/97/>

14.Артамонова Ю. Д. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС / Ю. Д. Артамонова, А. Л. Демчук // Высшее образование в России. — 2012. — № 12. — С. 86–95.

15.Артикуца Н. В. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Н. В. Артикуца // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 24–32.

16.Артюх С. Один з шляхів суттєвого підвищення ефективності системи вищої освіти України / С. Артюх, О. Лазуренко, К. Махотіло // Вища школа. — 2012. — № 11. — С. 44–48.

17.Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М. : Высшая шк., 1980. — 368 с.

18.Бабкіна О. О. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні у контексті Болонських реформ / О. О. Бабкіна // Освіта і управління. — 2006. — № 1. — С. 91–95.

19.Базелюк В. Г. Менеджер як лідер сучасного навчального закладу / В. Г. Базелюк // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. ; редкол. : В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]. — Херсон : РППЮ, 2011. — Вип. 12, ч. 1. — С. 200–206.

20.Базелюк В. Г. Особливості інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей / В. Г. Базелюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи

Гоголя. — Ніжин, 2010. — № 9. — С. 48–51. — (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

21.Бахрушин В. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання / В. Бахрушин, О. Горбань // Освіта і управління. — 2012. — Т. 15, № 4. — С. 7–11.

22.Безрукова В. Образовательные технологии / В. Безрукова // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа – парк. — 2001. — № 1/2. — С. 82–86.

23.Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наук. фахове вид. ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України ; гол. ред. : В. Ю. Биков. — 2010. — № 1(15). — Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>

24.Бідюк Н. М. Неперервна освіта у Європейському контексті / Н. М. Бідюк // Наука і освіта 2004: зб. VII Міжнар. конф. (м. Дніпропетровськ). — Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. — С. 5–6.

25.Блум Б. Таксономия целей в когнитивной области / Б. Блум. — М. : МГУ, 1956. — 371 с.

26.Богиня Л. П. Інноваційні технології модернізації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Л. П. Богиня // Вісник технологій ун-ту Поділля. — 2004. — Т. 1, № 3. — С. 100–102.

27.Болонский процесс: перспективы внедрения в Украине / подгот. И. Старенькая // Деловая жизнь. — 2005. — № 5/6. — С. 43–44.

28.Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / уклад. : В. П. Бех, Ю. Л. Маліовський ; за ред. В. П. Андрущенко. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — 221 с.

29.Болотов В. А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 12–13.

30.Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект: навч. посіб. / В. І. Бондар. — Кам'янецьк-

Подільськ : Кам'янецьк-Подільський держ. пед. ін-т, наук. видавн. відділ, 1996. — 67 с.

31.Борова Т. А. Професійна компетентність як компонент людського капіталу ВНЗ / Т. А. Борова // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України. Якість освіти — основа конкурентоспроможності майбутніх фахівців: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. РВВ КГУ. — Ялта : РВВ КГУ, 2011. — Ч. 1. — С. 38–40.

32.Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. — Х. : Компанія СМІТ, 2011. — 384 с.

33.Брусенцева О. А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах [електронний ресурс] / О. А. Брусенцева // Теорія і методика управління освітою: електрон. наук. фахове вид. — 2010. — № 4. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>

34.Будак В. Д. Якість педагогічної освіти — майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. — Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. — С. 3–6.

35.Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. К. Буряк // Рідна школа. — 2001. — № 9. — С. 49–51.

36.Бюлетень III Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти: 1–8 жовтня 1921 р. — М., 1921. — С. 4.

37.Вакарчук І. Виступ Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука на Всеукраїнській нараді-семінарі «Завдання післядипломної педагогічної освіти у контексті удосконалення системи освіти України». 23 жовт. 2008 р., Івано-Франківська область : [електронний ресурс] / І. Вакарчук. — Режим доступу|www.mon.gov.ua/newstmp/2008/11_11/dopovid2.doc

38.Васюк А. Г. Акмеологія в системі наук про професійну діяльність / А. Г. Васюк // Акмеологія — наука XXI століття: матеріали Міжнар.

наук.-практ. конф. ; ред. кол. З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова [та ін.]. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. — С. 94–96.

39.Василенко Н. Портфоліо педагога й учня в системі управління освітою / Н. Василенко // Управління школою. — 2010. — жовтень. — № 30(294).

40.Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті / Л. Васильченко // Управління школою. — 2007. — № 13.

41.Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — М. : Гардарики, 1995. — 528 с.

42.Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі: навч. посіб. / Р. М. Вернидуб. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. — 110 с.

43.Гавлітіна Т. М. Управління реалізацією стратегії навчального закладу / Т. М. Гавлітіна. // Педагогічний пошук: наук.-метод. вісник. — Л. : Волинський ОППО, 2008. — № 2. — С. 17–18.

44.Гаращук О. Підвищення якості підготовки кадрів – фундаментальна місія вищої школи / О. Гаращук, В. Куценко, І. Содоль // Вища школа. — 2013. — № 2. — С. 22–36.

45.Гиг Дж. Ван. Прикладная общая теория систем / Ван. Дж. Гиг ; пер. с англ. — М. : Мир, 1981. — Т. 1. — 336 с. ; Т. 2. — 730 с.

46.Гораш К. В. Теоретичне обґрунтування системи інформаційного забезпечення впровадження освітніх інновацій у підвищення кваліфікації педагогічних працівників [електронний ресурс] / К. В. Гораш // Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фахове вид. ; Ун-т менеджменту освіти. — 2010. — Вип. 3. — Режим доступу : <http://www.tme.umo.edu.ua/docs/3/Horash.pdf>

47.Гриценко І. А. Моніторинг якості в діяльності педагога вищого навчального закладу / І. А. Гриценко // Збірник науково-методичних праць Університету туризму, економіки та права. — К., 2010. — Вип. 1. — С. 45–65.

48.Гришанова Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых : материалы к третьему заседанию методологического семинара

(28 сент. 2004 г.) / Н. А. Гришанова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 16 с.

49. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 495 с.

50. Губіна С. Л. Адаптація системи підвищення кваліфікації вчителів до вимог Болонського процесу як умова її осучаснення / С. Л. Губіна // Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. ; за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. — Х. : Стиль-Іздат, 2006. — С. 40–48.

51. Губіна С. Л. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти як запорука розвитку професійної компетентності педагогів нового покоління / С. Л. Губіна // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (20–21 квіт. 2006 р., м. Суми) ; Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: у 2 ч. — Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. — Ч. 2. — С. 18–20.

52. Губіна С. Л. Передумови і перспективи удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів на засадах Болонського процесу // Становлення якісного освітнього середовища як об’єкт педагогічного дослідження : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (9–10 листоп. 2006 р., м. Херсон) ; Херсонський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. — Херсон : ТОВ «Айлант», 2006. — Вип. 9. — С. 7–10.

53. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. — М. : Народное образование, 2001. — 240 с.

54. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — М. : Логос, 2001. — 224 с.

55. Де Калуве Л. Развитие школы: модели и изменения / Л. Де Калуве, Э. Маркс, М. Петри ; пер. с англ. Е. Н. Максимовой. — Калужский институт социологии. — 1993. — 240 с.

56. Динамическое лидерство в управлении проектами: учеб. пособие / под ред. Д. С. Бушева. — М., 2002. — 365 с.

57.Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. — Львів : Літопис, 2005. — 543 с.

58.Даниленко Л. І. Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті [електронний ресурс] / Л. І. Даниленко. — Режим доступу :

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/1/statti/2danulenko/2danulenko.htm>

59.Данилишин Б. М. Економічні вектори освітнього простору / Б. М. Данилишин, В. І. Куценко // Вісник НАН України. — 2010. — № 6. — С. 3–13.

60.Дивак В. В. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти. / В. В. Дивак, Ю. І. Завалевський, Г. М. Литвиненко // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 21–24.

61.Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посіб. / Г. А. Дмитренко, В. В. Олійник, О. Л. Ануфрієва. — К. : УПКККО, 1996. — 84 с.

62.Дмитренко Г. А. Школа синергетичного ефекту «2+2=5» для підготовки успішних менеджерів / Г. А. Дмитренко // Теорія та методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. — 2010. — № 3. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>

63.Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. — К. : МАУП, 1999. — 176 с.

64.Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.

65.Драч І. І. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою : електрон. наук. фахове вид. — 2009. — № 2. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>

66.Жукова В. О. Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців / В. О. Жукова // Економічні науки: зб. наук. пр. КНТУ, 2010. — Вип. 17. — С. 42–49.

67. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова [та ін.]. — К. : Богдана, 2003. — 520 с.

68. Ельбрехт О. М. Проблема адаптивного управління в науковій літературі / О. М. Ельбрехт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) [та ін.]. — К. : Запоріжжя, 2002. — Вип. 22. — 362 с. — С. 247–251.

69. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г. В. Єльнікова. — Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. — 128 с.

70. Єльнікова Г. В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні / Г. В. Єльнікова // Современная система последипломного образования педагогических кадров: методология и инновационная технология : материалы науч.-практ. конф. (22–24 сентяб. 1999 г., г. Евпатория). — Симферополь : ТЭР Холдинг комп. «Украина», 1999. — С. 5–10.

71. Єльнікова Г. В. Технологія адаптивного управління персоналом [електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. — К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. — 2009. — № 2. — Режим доступу :

<http://www.tme.umo.edu.ua/docs/2/09yelmtf.pdf>

72. Єльнікова Г. В. Моделирование процесса адаптивного управления развитием кафедральной системы института последипломного педагогического образования / Г. В. Єльнікова, А. Ю. Кравченко // Science and Education: materials of the VI international research and practice conference, Munich, Yune 27–28, 2014 / publishing office Vela Vering. — Munich. — Germany, 2014. — С. 332–340.

73. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України : навч.-метод. вид. / М. З. Згуровський ; МОНУ ; Нац. техн. ун-т України «Київський політ. ін.-т». — К. : НТУУ КПІ, 2006. — 544 с.

74. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.

75.Змеєв С. И. Андрагогика: теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеєв. — М. : ПЕРСЭ, 2003. — 207 с.

76.Зуб'як Р. М. Модель організації навчального процесу в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти / Р. М. Зуб'як // Обрії. — 2009. — № 1(28). — С. 28–33.

77.Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки: монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — 636 с.

78.Калюве де Л. Развитие школы: модели и измерения / Л. де Калюве, Э. Маркс, М. Петри ; науч. ред. А. К. Зайцева. — Калуга : Калужский институт социологии, 1995. — 240 с.

79.Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. — М. : Пед. общество России, 1999. — 86 с.

80.Калашнікова С. А. Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу: навч. посіб. / С. А. Калашнікова. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. — 43 с.

81.Калашнікова С. А. Запровадження інноваційних підходів до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка / С. А. Калашнікова, І. О. Линьова // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. — К., 2009. — С. 399–404.

82.Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие / Н. П. Капустин. — М. : Изд. центр “Академия”, 1999. — 216 с.

83.Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. — Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. — 69 с.

84.Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В.Кларин. — Рига : Эксперимент, 1998. — 180 с.

85.Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу [електронний ресурс] / Н. І.Клокар // Народна освіта. — 2007. — № 1. — Режим доступу : [http : // nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm](http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm)

86.Клокар Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. / Н. І. Клокар. — Біла Церква, 2004. — 296 с.

87.Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. — Полтава : Фірма «Техсервіс», 2006.

88.Ковшун Н. Е. Аналіз та планування проектів: навч. посіб. / Н. Е. Ковшун. — К. : Центр учбової літератури, 2008. — 344 с.

89.Ковшун Н. Е. Аналіз та планування проектів: навч. посіб. / Н. Е. Ковшун. — К. : Центр учбової літератури, 2008. — 344 с.

90.Коноплина Н. В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: дис. ... д-ра пед наук : 13.00.01 / Н. В. Коноплина. — Сургут, 2000. — 310 с.

91.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С, 2004. — 112 с.

92.Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. — 224 с.

93.Конаржевский Ю. А. Формирование педагогического коллектива. Для директоров и заместителей директоров школ / Ю. А. Конаржевский. — М. : Педагогический поиск, 1998. — 60 с.

94.Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л. П. Коробович. — К., 2011. — 268 с.

95.Кравченко Г. Ю. Особливості впровадження системи оцінювання рівня професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. ; за ред. Л. Л. Тovaжнянського, О. Г. Романовського. — Вип. 30/31(34–35). — Х. : НТУ «ХП», 2012. — 464 с.

96.Кравченко Г. Ю. Проектний підхід у системі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. Модернізація післядипломної

педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Імідж сучасного педагога. — Полтава, 2012. — Вип. 10(129). — С. 28–36.

97. Кравченко Г. Ю. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Вчені записки; Харківський інститут управління. — Х. : XIV, 2012. — Вип 29. — 380–387.

98. Кравченко Г. Ю. Формування професійної компетентності викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Напрями наукової діяльності КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» / Г. Ю. Кравченко // Імідж сучасного педагога. — Полтава : ТОВ «АСМП», 2010. — № 9(108). — С. 78.

99. Кравченко А. Ю. Закономерности и принципы адаптивного управления в системе деятельности кафедры института последипломного образования. Forming and qualitative development of modern educational systems / Г. Ю. Кравченко // Materials digest of the LXIV International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Pedagogical sciences (London, September 26 — October 01, 2013). — 2013. — С. 71–74.

100. Кравченко Г. Ю. Адаптивні технології управління в діяльності кафедри обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Освіта на Луганщині. — 2013. — Вип. 2(39). — С. 81–86. — (Електронний збірник у PDF-форматі).

101. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком кафедральної системи інституту післядипломної педагогічної освіти на основі факторно-критеріального моделювання / Г. Ю. Кравченко // Нова педагогічна думка. — 2014. — Вип. 3(79). — С. 26–36.

102. Кравченко Г. Ю. Науково-методичне забезпечення моніторингу освіти / Г. Ю. Кравченко // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2006. — № 6. — С. 23–26.

103. Кравченко Г. Ю. Роль технології освітнього коучингу в професійному розвитку науково-педагогічних працівників кафедри інститутів післядипломної освіти. Проблема освіти: наук. зб. /

Г. Ю. Кравченко ; Інститут Інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — К., 2014. — Вип. 78. — С. 134–140.

104. Кравченко Г. Ю. Сучасні методи та форми адаптивного управління розвитком кафедри інституту післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. — Ялта : РВВ КГУ, 2014. — Вип. 45. — Ч. 2. — С. 162—170. — (Серія «Педагогіка і психологія»).

105. Кравченко Г. Ю. Сучасні підходи до підвищення якості підготовки педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Імідж сучасного педагога. — Полтава, 2007. — № 7/8(76/77). — С. 72–76.

106. Кравченко Г. Ю. Теоретичні засади адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти України / Г. Ю. Кравченко // Spatial aspects of socio-economic systems development: the economy, education and health care. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2015; ISBN 978-83-62683-63-5 (Paper); pp. 300, illus., tabs., bibls.

107. Кравченко Г. Ю. Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників в умовах кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр.; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. — Полтава : ТОВ «Фірма “Техсервіс“», 2015. — Вип. 15. — 386 с. — (Серія «Педагогічної науки»).

108. Кравченко Г. Ю. Формування професійної компетентності викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Напрями наукової діяльності КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» / Г. Ю. Кравченко // Імідж сучасного педагога. — Полтава : ТОВ «АСМП», 2010. — № 9(108). — С. 78.

109. Кравченко Г. Ю. Педагогічне оцінювання як система науково-обґрунтованої перевірки результатів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів / Г. Ю. Кравченко, М. Є. Смирнова // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. — Чернівці : Черемош, 2013. — С. 52–56.

110. Кравченко Г. Ю. Моделювання в процесі кредитно-модульної системи організації навчання в післядипломній освіті. Упровадження кредитно-модульної системи організації навчання в післядипломній освіті педагогів» / Г. Ю. Кравченко // Матеріали Міжнар. наук.-практ. матеріалів конф. (27 листоп. 2013 р., м. Харків) ; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. — Х. : Харків. академія неперервної освіти, 2013. — С. 20–23.

111. Кравченко Г. Ю. Актуальність впровадження програми особистісного росту керівника навчального закладу в міжкурсовий період підвищення кваліфікації / Г. Ю. Кравченко // Формування управлінської компетентності керівних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти : зб. наук.-практ. матеріалів учасників Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (23–24 жовт. 2013 р., м. Харків). — Х. : ХАНО, 2013. — (електронний збірник матеріалів PDF-формате).

112. Кравченко А. Ю. Инновационные технологии в управлении развитием кафедры институтов последипломного образования / Г. Ю. Кравченко // Личность в изменяющихся социальных условиях: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (6–8 ноября, 2013 г., м. Красноярск). — Красноярск, 2013. — С. 283–290. — (електронний журнал PDF-формате).

113. Кравченко Г. Ю. Технологія організації проектної діяльності в системі педагогічної освіти / Г. Ю. Кравченко // Джерело педагогічної майстерності. Проектування як шлях до педагогічної інноватики в умовах розвитку дошкільного навчального закладу: наук.-метод. журнал. — Х. : Харків. академія неперервної освіти, 2011. — Вип. 2(49). — С. 15–20.

114. Красновський В. М. Сучасні моделі освіти і глобалізація освітнього простору / В. М. Красновський // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 4. — С. 62–66.

115. Красняков Є. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти / Є. Красняков // Шлях освіти. — 2006. — № 4. — С. 11–13.

116. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2003. — 216 с.

117. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу І–ІІ рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / С. С. Кретович. — К., 2012. — 355 с.
118. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. В. Крисюк. — К., 1996. — 48 с.
119. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.) / С. В. Крисюк. — Л. : ЛОУНМІО, 1997. — 207 с.
120. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.) / С. В. Крисюк. — К. : УПІККО, 1995. — 174 с.
121. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. І. Кузьмінський. — К., 2003. — 443 с.
122. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко. — Х. : Торсінг, 2002. — 67 с.
123. Лапенюк М. І. Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти : монографія / М. І. Лапенюк, І. М. Авдєєва, Л. М. Гура. — Севастополь : Рібест, 2003. — 165 с.
124. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держуправління”. — К. : УАДУ, 1997. — 302 с.
125. Лузан Л. О. Інноваційні підходи до розвитку управління процесом неперервної освіти / Л. О. Лузан // Нова педагогічна думка. — 2012. — № 2. — С. 60–65
126. Лузан Л. О. Теоретичні аспекти "Навчання впродовж життя" через систему післядипломної педагогічної освіти / Л. О. Лузан // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. ; редкол. В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]. — Херсон : РІПО, 2011. — Вип. 12. — Ч. 2. — 293 с.

127. Лунячек В. Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Е. Лунячек; ЦППО АПН України. — К., 2002. — 20 с.

128. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності / Л. Лук'янова // Імідж сучасного педагога. — 2009. — № 10. — С. 16–21.

129. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований зб. / керів. автор. кол. С. М. Шевцова. — К. : Департамент, 2003. — 500 с.

130. Ляхощка Л. Л. Відкрита освіта в Україні в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору / Л. Л. Ляхощка // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 2(15) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 90–97.

131. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен / А. Н. Майоров // Педагогические технологии. — 1998. — № 5. — С. 25–48.

132. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. — Х. : Вид. гр. «Основа», 2007. — 448 с.

133. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. — К. : УПІКККО, 1996. — 87 с.

134. Маслов В. І. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами / В. І. Маслов, М. О. Кириченко, В. В. Олійник // Наукові записки. — Кіровоград : КДПУ, 2001. — Вип. 32. — Ч. 1. — С. 59–61.

135. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование личности / А. Маслоу ; пер. с англ. ; предисл. Г. А. Балла. — К. : Донецк, 1994. — 52 с.

136. Махия Т. А. Особливості самоосвіти викладачів ВНЗ в умовах інформатизації навчального процесу [електронний ресурс] / Т. А. Махия // Теорія та методика управління освітою : електронне наук. фах. вид. — 2013. — Випуск 1(10). — Режим доступу :

<http://umo.edu.ua/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-10-2013>

137. Методика организации мониторинговых наблюдений / Глобальная сеть Internet [Online]. — 2001. — Режим доступа : <http://www.ecos.ru>

138. Михайліченко М. В. Компетентністний підхід до підготовки керівників навчальних закладів / М. В. Михайліченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. ПНПУ імені В. Г. Короленка. — Полтава, 2011. — Вип. 8, ч. 1. — С. 3–8. — (Серія «Педагогічні науки»).

139. Модулина О. Б. Информационная компетентность педагога как ресурс развития образовательной практики / О. Б. Модулина // Информатика и образование. — 2008. — № 8. — С. 45–49.

140. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. — М. : Дело, 2000. — 704 с.

141. Назаренко Г. І. Гуманістично-орієнтовані технології навчання дорослих педагогів. Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Г. І. Назаренко / за. ред. І. М. Шоробура. — Хмельницький : ХГПА, 2011. — Вип. 9. — 407 с.

142. Науково-дослідна робота в закладах освіти: метод. посіб. / уклад. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. — Тернопіль : АСТОН, 2001. — 140 с.

143. Немцов В. Д. Менеджмент організацій: навч. посіб. / В. Д. Немцов, Л. Є. Довгань, Г. Ф. Сініок. — К. : ТОВ “УВПК “ЕскОб”, 2001. — 392 с.

144. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / Г. Николис, И. Пригожин ; пер. с англ. В. Ф. Пастушенко. — М. : Мир, 1979. — 512 с.

145. Ніколаєнко С. В. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації / С. В. Ніколаєнко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. ; Міністерство освіти і науки України, Ін-т

інноваційних технологій і змісту освіти. — К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту МОН, 2011. — Вип. 68. — С. 149–156.

146. Ніколаєнко С. В. Проблеми фахового зростання директорів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації / С. В. Ніколаєнко // Обрії. — 2010. — № 1(30). — С. 30–33.

147. Огієнко О. І. Педагогіка дорослих чи андрагогіка? Скандинавський контекст / О. І. Огієнко // Вісник Житомирського державного університету. — Вип. 42. — С. 46–50. — (Серія «Педагогічні науки»).

148. Огієнко О. І. Філософська концепція освіти дорослих Н. Ф. Грундтвіга / О. І. Огієнко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. — Х. : НТУ «ХПІ». — 2008. — Вип. 18(22). — С. 3–9.

149. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: монографія / Л. П. Одерій. — К. : МКА ; ІЗМН, 1996. — 264 с.

150. Олійник В. Система післядипломної педагогічної освіти України: стратегія розвитку / В. Олійник // Освіта на Луганщині. — 2009. — № 2(31).

151. Нємцов В. Д. Менеджмент організацій: навч. посіб. / В. Д. Нємцов, Л. Є. Довгань, Г. Ф. Сініок. — К. : ТОВ “УВПК “ЕскОб”, 2001. — 392 с.

152. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / Г. Николис, И. Пригожин ; пер. с англ. В. Ф. Пастушенко. — М. : Мир, 1979. — 512 с.

153. Ніколаєнко С. В. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації / С. В. Ніколаєнко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. ; Міністерство освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту МОН, 2011. — Вип. 68. — С. 149–156.

154. Ніколаєнко С. В. Проблеми фахового зростання директорів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації / С. В. Ніколаєнко // Обрії. — 2010. — № 1(30). — С. 30–33.
155. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: монографія / Л. П. Одерій. — К. : МКА ; ІЗМН, 1996. — 264 с.
156. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2002. — 255 с.
157. Пащенко О. В. Якість освіти як визначальний чинник впровадження європейської кредитно-трансферної системи у вищих навчальних закладах / О. В. Пащенко // Збірник науково-методичних праць Університету туризму, економіки та права. — К., 2010. — Вип. 1. — С. 20–34.
158. Петров В. Ф. Адаптивне управління як шлях до нової системи управління освітою регіону: метод. рек. з формування інформ. забезп. адаптивного упр. заг. середньою освітою регіону / В. Ф. Петров. — Херсон, 2002. — 66 с.
159. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. — Д. : Альфа, 1998. — 284 с.
160. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: психологический аспект: метод. пособие.— М. : Высш. шк., 1990. — 175 с.
161. Пилецкая Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему / Л. С. Пилецкая // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 693–697.
162. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: навч. посіб. / за ред.: Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. — К. : ІЗМН, 2000. — 188 с.
163. Повышение квалификации педагогических кадров / под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисяка. — К. : Освіта, 1992. — 190 с.

164. Підласий А. І. Педагогічні умови створення та застосування діагностичних експертних систем: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: 04.00.04 / А. І. Підласий. — Черкаси, 1995. — 190 с.

165. Покроєва Л. Д. Моніторинг якості освіти в Харківському регіоні: післядипломна освіта / Л. Д. Покроєва, Г. А. Полякова, З. В. Рябова, І. І. Хворостенко. — Х. : ХОНМІБО, 2006. — 64 с.

166. Покроєва Л. Д. Як розвивається освіта: зб. наук. і наук.-метод. ст. / Л. Д. Покроєва. — Х., 2009. — 408 с.

167. Покроєва Л. Д. Модернізація функцій обласних інститутів післядипломної освіти / Л. Д. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. — 2004. — № 1. — С. 84–87.

168. Покроєва Л. Організація моніторингово-маркетингових досліджень ефективності і якості післядипломної педагогічної освіти [електронний ресурс] / Л. Покроєва, З. Рябова. — Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-2/08pldppo.htm>

169. Покроєва Л. Д. Інноваційні підходи в організації навчання дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва, Г. Ю. Кравченко // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України : редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 7(20) / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : «АТОПОЛ», 2012. — С. 174–182.

170. Покроєва Л. Д. Якість освіти (управлінський аспект): збірник / наук. ред. упоряд. Л. Д. Покроєва, Г. Ю. Кравченко. — Х. : Харків. академія неперервної освіти, 2011. — 116 с.

171. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат. — М. : Академия, 2004. — 416 с.

172. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним закладом та навчальним процесом на основі моделі педагогічної діяльності / Г. А. Полякова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми й пошуки : зб. наук. пр. ; редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) [та ін.]. — К. : Запоріжжя, 2002. — Вип. 24. — С. 50–54.

173. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — С. 66–72.

174. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 16–25.

175. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти: монографія / А. І. Прокопенко. — Х. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2005. — 304 с.

176. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — К., 1998. — 172 с.

177. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті / Н. Г. Протасова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. — К. : Логос, 2000. — С. 280–284.

178. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. — К. : Видавничий дім «Букрек». — 2007. — 228 с.

179. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 7–10.

180. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність / Л. П. Пуховська. — К. : Вища шк., 1997. — 179 с.

181. Пуховська Л. П. Європейські виміри сучасної освіти та її цінності / Л. П. Пуховська, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар // Проблеми освіти. — 2011. — № 67. — С. 132–140.

182. Пуцов В. І. Освіта дорослих: проблеми теорії та практики / В. І. Пуцов // Обрії. — 2010. — № 1(30). — С. 33–35.

183. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Равен Джон. — М., 2002. — 285 с.

184. Растригіна А. М. Педагогіки свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи: монографія / А. М. Растригіна. — Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. — 260 с.

185. Рябова З. В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг [електронний ресурс] / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою : електрон. наукове фах. вид. — Режим доступу : <http://umo.edu.ua/katalog/650-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-8-2012>

186. Рябова З. В. Еволюційні аспекти розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні / З. В. Рябова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Вип. 8(21) / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : «АТОПОЛ», 2012. — 340 с.

187. Рябова З. В. Управління розвитком педагогічного колективу на основі маркетингових досліджень [електронне видання] / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. — 2010. — № 3. — Режим доступу: <http://tme.uomo.edu.ua/>

188. Рябова З. В. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна [та ін.]. — К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. — 338 с.

189. Сайт Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» АПН України [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.uomo.edu.ua/consortium>

190. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. — К. : Вид. О. М. Ешке, 2001. — 427 с.

191. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності – КДП / В. А. Семиченко. — Ялта : НМЦ “Надія”, 2000. — 76 с.
192. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу / Л. М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фах. вид. — 2010. — № 3. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>
193. Серкова Л. Е. Інформаційна технологія моніторингу організації учбового процесу вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. Наук : 05.13.06 «Автоматизовані системи управління і прогресивні інформаційні технології» / Л. Е. Серкова. — Черкаси, 2006. — 20 с.
194. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1986. — 152 с.
195. Скурихин В. И. Проектирование систем адаптивного управления производством / В. И. Скурихин, В. А. Забродский, Ю. В. Копейченко. — Х. : Вища шк., 1984. — 124 с.
196. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. — 136 с.
197. Смирнова М. Є. Моделювання процесу професійного зростання керівників ЗНЗ на засадах андрагогіки / М. Є. Смирнова // Модернізація післядипломної педагогічної освіти. Фаховий журнал «Імідж сучасного педагога». — Полтава, 2012. — Вип. 10(129). — С. 36–43.
198. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посібник / З. І. Слєпкань. — К. : Вища шк., 2005. — 239 с.
199. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. — Луганськ : Знання, 2005. — 384 с.
200. Сорочан Т. М. Розвиток управлінських умінь керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2002. — № 5. — С. 52–57.

201. Сухович Г. А. Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій / Г. А. Сухович // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. ; голов. ред. А. Й. Сиротенко. — Хмельницький : ХГПА, 2008. — С. 191–194.

202. Тенденції розвитку системи післядипломної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта та Болонський процес: посібник / уклад. : Г. Є. Гребенюк, О. П. Шароватова, С. В. Усков, В. В. Россіхін, І. В. Ковчина, С. Л. Губіна, О. В. Іонова, М. А. Костенко ; за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. — Х., 2006. — С. 107–113.

203. Технології навчання дорослих / упоряд. : О. Главник, Г. Бевз. — К. : Главник. — 2006. — 128 с.

204. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. — М. : Академия, 2003. — 368 с.

205. Третьяков П. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. вузов / П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Н. П. Капустин. — М. : Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 2001. — 320 с.

206. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна [та ін.]. — К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. — 338 с.

207. Тимошко Г. М. Менеджмент соціальної роботи як сучасний напрямок управлінської діяльності / Г. М. Тимошко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. : у 2 т. — Чернігів : ЧДПУ, 2009. — Вип. 74. — Т. 2. — С. 151–155. — (Серія «Психологічні науки»).

208. Токарук Л. С. Критерії ефективності організаційно-адаптивного управління навчально-виховним процесом / Л. С. Токарук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. ; редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. — К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. — Вип. 9. — С. 294–297.

209. Токарук Л. С. Модель організаційно-адаптивного управління навчально-виховним процесом у закладах інтернатного типу / Л. С. Токарук // Педагогічні та соціально-психологічні аспекти виховання у контексті сучасного європейського виміру : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (4–6 жовт. 2006 р., м. Полтава). — Полтава, 2006. — С. 67–68.

210. Ушаков О. А. Роль преподавателя в системе управления качеством образования / О. А. Ушаков. — Режим доступа : http://ooipkro.nm.ru/text/t32_194.htm

211. Фесік Л. І. Застосування адаптивного управління у вищих навчальних закладах першого рівня акредитації [електронний ресурс] / Л. І. Фесік // Теорія і методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. — 2008. — № 1. — Режим доступу : tme.umo.edu.ua/docs/1/08flipra.pdf

212. Фесік Л. І. Модель управління вищим навчальним закладом I рівня акредитації на адаптивних засадах [електронний ресурс] / Л. І. Фесік // Теорія і методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. — 2013. — № 10. — Режим доступу : tme.umo.edu.ua/docs/10/31.pdf

213. Фесік Л. І. Особливості управління вищими навчальними закладами першого рівня акредитації на адаптивних засадах / Л. І. Фесік // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. Адаптивне управління в освіті : зб. наук. пр. ; за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. — Х. : Стиль-Іздат, 2007. — С. 251–258.

214. Фесік Л. І. Теоретичний аспект розвитку адаптивного управління вищими навчальними закладами першого рівня акредитації / Л. І. Фесік // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. — Вип. 316 Педагогіка та психологія. — Чернівці : РУТА, 2006. — С. 186–191.

215. Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев [и др.]. — 2-е изд. — М. : Сов. Энциклопедия, 1989. — 815 с.

216. Фоллет М. П. Практика управления / М. П. Фоллет. — М., 1992. — 121 с.

217. Фольварочний І. В. Інтеграційні тенденції в діяльності європейської політики у сфері освіти дорослих [електронний ресурс] / І. В. Фольварочний. — Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua.soc_gum/vchu/№147

218. Фольварочний І. В. Просвітництво як стратегія діяльності Європейської асоціації освіти дорослих [електронний ресурс] / І. В. Фольварочний. — Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua.soc_gum/vchu/№156

219. Фоменко Н. А. Викладач вищої школи як реалізатор галузових стандартів: проблеми науково-методичної підготовки / Н. А. Фоменко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. ; Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. — К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту МОН, 2011. — Вип. 68. — С. 157–162

220. Хартія Європейських університетів з питань безперервної освіти [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pon.org.ua/dokumenty>

221. Харківська А. А. Моніторинг якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання / А. А. Харківська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя ; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко [та ін.]. — 2007. — № 2. — С. 241–248. — (Серія «Психологія»).

222. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ: монографія / А. А. Харківська. — Х. : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. — 420 с.

223. Харківська А. А. Формування системи управління сучасного вищого навчального закладу / А. А. Харківська // Наука і освіта: зб. наук. пр. ; гол. ред. О. Я. Чебикін [та ін.]. — Одеса. — 2010. — № 4/5. — С. 116–126.

224. Хассон В. Дж. Критерії якості дистанційної освіти / В. Дж. Хассон, Елен К. Вотермен. — Режим доступу :

<http://www.osvita.org.ua/distance/articles/12>

225. Химинець В. В. Науково-дослідна робота в інститутах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Химинець. — Ужгород : Інформ.-вид. центр ЗППО, 2005. — 148 с.

226. Хміль Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні (проблеми теорії та практики): монографія / Ф. І. Хміль. — К. ; Львів, 1996.— 206 с.
227. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. — К. : Знання, 2006. — 365 с.
228. Худоминский П. В. Теория социального управления — научная основа совершенствования управленческой деятельности рай(гор)оно / П. В. Худоминский // Управление народным образованием в районе (городе) ; под ред. М. И. Кондакова [и др.]. — М. : Просвещение, 1981. — 192 с.
229. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. С. Цехмістрова ; ЦППО АПН України. — К., 2002. — 20 с.
230. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. — М. : Педагогика, 1989. — 152 с.
231. Чернишова Є.Р. Проблеми та перспективи підготовки фахівців у вищій школі / Є. Р. Чернишова, І. І. Драч // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. ; НМЦ ВО. — К., 2010. — Вип. 63, ч. 2. — С. 76–80.
232. Чміль А. І. Інноваційні моделі організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти [електронний ресурс] / А. І. Чміль // Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фах. вид. — 2010. — № 3. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>
233. Чміль А. І. Операційний менеджмент для студ. спец. "Менеджмент організацій" та "Управління трудовими ресурсами": навч.-метод. комплекс / уклад. А. І. Чміль ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти; ф-т менеджменту та психології. — К. : Міленіум, 2004. — 32 с.
234. Чміль А. І. Організаційно-методичне забезпечення формування та розвитку управлінської компетентності керівників навчальних закладів / А. І. Чміль // Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. — К. — Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. — С. 318–374.

235. Чміль А. І. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: навч. посіб. / А. І. Чміль, В. І. Маслов, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Г. В. Федоров ; за ред. А. І. Чміля. — К. : Логос, 2006. — 128 с.

236. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.

237. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Пед. общество России, 1999. — 320 с.

238. Штомпель Г. О. Сучасний менеджери́зм і координація професійного зростання в освітній організації / Г. О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / редкол.: О. Л. Ануфрієва (та ін.). — / голов. ред. В. В. Олійник [та ін.]. — К., 2010. — Вип. 1(14), ч. 1: Педагогіка. — С. 216–232.

239. Шукевич Ю. В. Менеджмент в управлінні навчальним закладом / Ю. В. Шукевич // Директор школи. Шкільний світ. — 2011. — № 3. — 2011. — С. 12–14.

240. Щекин Г. В. Основы кадрового менеджмента: учебник / Г. В. Щекин. — 3-е изд., перераб. и доп. — К. : МАУП, 1999. — 288 с.

241. Щекин Г. Социальное управление как система / Г. Щекин // Проблемы теории и практики управления: междунар. журн. — 1997. — № 2. — Режим доступа : http://www.ptpu.ru/issues/2_97/20_2_97.htm

242. Яковлев Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е. В. Яковлев // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 49–54.

243. Як стати майстерним педагогом: навч.-метод. посіб. / автор. : В. І. Ковальчук, Л. М. Сергєєва [та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. — К. : ТОВ «Етіс плюс». — 2007. — 184 с.

244. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретическая основа и практическая реализация / Е. А. Ямбург. — М. : Новая шк., 1996. — 352 с.

245. Яковець В. П. Інформатизація післядипломної педагогічної освіти: тенденції і перспективи / В. П. Яковець // Післядипломна освіта в Україні. — 2011. — № 2. — С. 20–27.
246. Яковлев Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е. В. Яковлев // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 49–54.
247. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е. А. Ямбург. — М. : Новая шк., 1996. — 352 с.
248. Яришко О. В. Визначення потреби вищого навчального закладу в інвестиційних ресурсах / О. В. Яришко, С. Я. Салига, Є. Ю. Ткаченко // Інвестиції: практика та досвід. — 2009. — № 2. — С. 7–9.
249. Яришко О. В. Фінансове управління ВНЗ I–II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. економ. наук: 08.04.01 / О. В. Яришко; Дніпропетровський державний аграрний університет. — Дніпропетровськ, 2006. — 20 с.
250. Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective (1996). Edited by Angela Little & Alison Wolf - 1-st ed/, Elsevier Science Ltd,
251. Brockett R. G., Hiemstra R. Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice. London, Routledge, 1994. — 364 p.
252. Contemporary research in the United States, Germany and Japan, (Internet).
253. Keeves J. The world of school learning. Selected key findings from 35 years of IEA research. IEA, 1994.
254. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. — Brussels: European Commission, 2004.
255. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary [електронний ресурс]. — OECD, 2005. — Режим доступу: <http://www.ow.org.ua/>

256. Yeung D. Toward an effective quality assurance model of Web-Based learning: the perspective of academic staff [электронный ресурс]. / D. Yeung. — Режим доступа : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer52/yeung52.htm>.
257. Baringer D. K. Immediacy in the classroom: student immediacy / D. K. Baringer, Y. C. McCrosky // Communication Education. — 2000. — № 49. — P. 178–186.
258. Bell B. Teacher Development: a Model from Science Education / B. Bell, J. Gilbert. — London – New York : Routledge Taylor& Francis Group, 2004. — 190 p.
259. Conaway R. N. Strategies for enhancing student interaction and immediacy in online courses / R. N. Conaway, S. S. Easton, W. V. Schmidt // Business Communication Quarterly. — 2005. — Vol. 68, N 1. — P. 23–35.
260. Drucker P. F. Post-Capitalist Society / P. F. Drucker. — New York : Harper Business, 1993. — 240 p.
261. McLean G. Measuring Managerial Coaching Skills / McLean G., Yang B., Kuo Ch., Tolbert A., Larkin C. // Human Resource Development Quarterly. — 2005. — Vol. 16, N 2. — P. 157–178.
262. Michita R. Campathes Coaching for performance improvement: the «Coach» model / Michita R. // Development and learning in organization. 2006. — Vol. 20, № 2. — P. 17–18.
263. Murray C. Adaptive management and ecological restoration // Ecological Restoration of Southwestern Ponderosa Pine Forests / C. Murray, D. Marmorek ; P. Friederici (ed.). — Washington, D. C. : Island Press, 2003. — P. 417–428.
264. Handzic M. Knowledge Management: a Research Framework / M. Handzic // Proceedings of the 2nd European Conference on Knowledge Management (ECKM 2001), Bled, 2001. — P. 57–81.
265. Kilburg R. R. Toward a Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching / R. R. Kilburg // Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 1996. — № 48(2). — P. 134–144.

266. Thach E. C. The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness / E. C. Thach // Leadership and Organization Development Journal. — 2002. — № 23/4. — P. 205–214.
267. Larson P. W. Leadership coaching / P. W. Larson, M. T. Richburg // The Talent Management Handbook / eds: L. A. Berger, D. R. Berger. — New York : McGraw-Hill, 2004. — P. 307–319.
268. Scott B. Consulting on the Inside / B. Scott. — Alexandria : The American Society for Training & Development, 2004. — 124 p.
269. Steele F. Consulting for organizational change. — Amherst M. A., University of Massachusetts Press, 1975. — P. 3.
270. O'Dell C. If Only We Knew What We Know: Identification and Transfer of Internal Best Practices / C. O'Dell, C. J. Grayson // California Management Review. — 1998. — № 40(3). — P. 154–174.
271. O'Neill M. B. Executive Coaching with Backbone and Heart / M. B. O'Neill. — San Francisco : John Wiley & Sons, 2000. — 248 p.
272. Wren D. The Evolution of Management Thought. — N.-Y., 1972. — 259 p.

Наукове видання

КРАВЧЕНКО Ганна Юріївна

АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Монографія

Редактор — *Отрішко В. І.; Івашень Л. Є.*

Коректор — *Лузан Л. О.*

Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Здано до склад. 01.08.2015 р. Підп. до друку 16.09.2015 р. Формат 60х84 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 17,44. Наклад 300 прим. Зам. № 392.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;
Тел./факс (044) 481-38-82

Свідоцтво про внесенн я суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
Видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Видавництво Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
вул. Артема, 52-А, м. Київ, 04053. тел.: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.wedes.com.ua